



La subtitulación como estrategia de aprendizaje del español como LE

Autora: Diana Ioana Jude

Trabajo de
Fin de Máster de
Español e Inglés como Segundas Lenguas /
Lenguas Extranjeras

Firma de la autora

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Diana Ioana Jude'.

Firma de la tutora

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'Susana Pastor Cesteros'.

Tutora: Dra. Susana Pastor Cesteros

Curso 2018/2019 (Septiembre 2019)

La subtitulación como estrategia de aprendizaje del español como LE

RESUMEN

La subtitulación de textos audiovisuales para la adquisición de segundas lenguas se ha constituido en una de las técnicas más utilizadas como estrategia de aprendizaje. Aunque existen ya algunos estudios sobre su uso, se trata de un terreno inexplorado para la enseñanza del español como LE. Por ello, el objetivo del presente trabajo ha sido averiguar si realmente la utilización de los subtítulos ayuda a la comprensión auditiva y a la mejora de la competencia fonética del español como LE y qué tipo de subtitulación es más adecuado a tal efecto. Los datos han sido obtenidos durante el mes de mayo de 2019 en la Universidad Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca (Rumanía) con 14 participantes del primer año del grado de Lengua y Literatura Españolas. Finalmente, en las conclusiones del trabajo se recogen las implicaciones de los resultados obtenidos, que parecen evidenciar que el uso de la subtitulación sí ayuda al aprendizaje de una lengua, especialmente la subtitulación intralingüística.

Palabras clave: subtitulación, estrategias de aprendizaje, ELE, medios audiovisuales, multimodalidad.

Subtitling as a learning strategy of Spanish as a FL

ABSTRACT

The subtitling of audiovisual texts for the acquisition of second languages has become one of the most used techniques as a learning strategy. Although there are already some studies on its use, it is an unexplored terrain for teaching Spanish as FL. The objective of this work has been to find out if the use of subtitles really helps listening comprehension and improves the phonetic competence of Spanish as a FL and what type of subtitling is more suitable for that purpose. The data were obtained during the month of May 2019 at the Babeş-Bolyai University of Cluj-Napoca (Romania) with 14 participants of the first year of the Spanish Language and Literature degree. Finally, the implications of the results obtained are collected in the conclusions of the work, which

seem to show that the use of subtitling does help to learn a language, especially intralinguistic subtitling.

Keywords: subtitling, learning strategy, SFL, audiovisual media, multimodality

Índice

1. Introducción.....	2
1.1. Justificación y motivación.....	2
1.2. Objetivos e hipótesis.....	3
1.3. Estructura.....	3
2. Marco teórico.....	5
2.1. Estrategias de aprendizaje. Concepto y tipología.....	5
2.1.1. Definición de estrategia de aprendizaje.....	5
2.1.2. Tipos de estrategias de aprendizaje.....	7
2.1.3. Las estrategias de aprendizaje según el <i>Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas</i>	9
2.1.4. ¿Deben enseñarse las estrategias de aprendizaje?.....	12
2.2. Subtitulación. Concepto y tipología.....	14
2.2.1. Definición de subtitulación como herramienta metodológica.....	14
2.2.2. Tipos de subtítulos.....	17
2.2.3. Beneficios de la subtitulación.....	20
2.2.4. Limitaciones de la subtitulación.....	25
2.2.5. ¿Subtítulos intralingüísticos o interlingüísticos?.....	27
3. Metodología.....	29
3.1. Tipo de estudio.....	29
3.2. Participantes y contexto.....	29

3.3. Instrumentos	30
3.4. Procedimiento	33
4. Análisis y discusión... ..	35
4.1. Encuesta... ..	35
4.1.1. Primer bloque	35
4.1.2. Segundo bloque	38
4.1.3. Tercer bloque	40
4.2. Actividad experimental.....	43
4.2.1. Primer ejercicio	43
4.2.2. Segundo ejercicio.....	44
4.2.3. Tercer ejercicio	45
4.2.4. Cuarto ejercicio	45
4.2.5. Quinto ejercicio	46
4.2.6. Sexto ejercicio	47
4.3. Discusión de los resultados.....	49
5. Conclusiones... ..	53
6. Bibliografía.....	57
7. Anexos.....	64
7.1. Encuesta... ..	64
7.2. Actividad experimental... ..	70

1. Introducción

1.1. Justificación y motivación

La subtitulación como herramienta metodológica que puede ser usada como estrategia de aprendizaje es un concepto que puede considerarse como reciente, ya que gran parte de los estudios llevados a cabo en esta área han surgido a lo largo de los últimos 10 años. Asimismo, la mayoría de los autores que han escrito sobre esta práctica (Caimi 2006, Díaz Cintas 2012 o Talaván 2012) defienden su uso a la hora de aprender una lengua y destacan su gran potencial. No obstante, no todos comparten las mismas ideas, pues hay otros que alegan que el uso de la subtitulación conlleva numerosos inconvenientes para los estudiantes (Parlato 1986, D'Ydewalle y Van Rensbergen 1989 o Diao, Chandler y Sweller 2007).

Dicha polémica fomenta nuestra primera motivación para llevar a cabo este estudio, pues ansiábamos conocer más en detalle las opiniones y los estudios de diferentes autores para descubrir hacia qué lado se inclina la balanza. Sin embargo, había una cuestión que nos llamaba la atención todavía más: el tipo de subtítulo. Es por ello por lo que decidimos centrar nuestro estudio en investigar qué clase de subtítulo es más útil para trabajar con una lengua extranjera, en este caso el español.

El hecho de decantarnos por este tema se debe, por un lado, a la curiosidad que nos suscitó este abanico de teorías. Además, al ser un campo del saber sobre el que tal vez se haya estudiado menos en comparación con otros, consideramos que podríamos proporcionar información relevante y aportar nuestro granito de arena a la comunidad científica para que algún día nuestro estudio se pueda tomar en consideración a la hora de poner en práctica esta clase de actividades en el aula de idiomas.

Por otro lado, la elección de este tema se debe también a razones más personales. Cuando tuvimos que escoger la línea de investigación sobre la que queríamos trabajar, en cuanto vi las “Estrategias de aprendizaje” supe que quería adentrarme en ese mundo. No obstante, al principio no estaba muy segura de cómo enfocararlo pero, tras hablarlo con mi tutora, vi que la subtitulación sería un gran reto al que me encantaría enfrentarme.

Además, como estudiante de idiomas que he sido durante prácticamente toda mi vida, siempre me ha gustado sumergirme de lleno en la cultura del país cuya lengua estudio. Para hacerlo, la visualización de películas en versión original era una de las actividades imprescindibles. Sin embargo, puesto que no tenía el nivel suficiente para visualizarlas sin la ayuda de los subtítulos, siempre dudaba entre si usarlos en la lengua original o en la lengua materna, y lo hacía de ambas maneras sin mayor criterio. Por lo tanto, el hecho de tener la oportunidad de estudiar cuál de los dos sería más beneficioso para el alumnado, supone para mí una gran motivación.

1.2. Objetivos e hipótesis

Así pues, vamos a exponer los principales objetivos que hemos tenido en mente a la hora de elaborar este trabajo:

- Delimitar la utilidad del visionado con subtítulos en una L2 como estrategia de aprendizaje.
- Conocer la opinión de los estudiantes en cuanto al uso de la subtitulación como estrategia de aprendizaje.
- Descubrir qué subtítulos ayudan más al estudiante de lenguas.

En cuanto al tercer objetivo, tenemos una hipótesis al respecto. Dicha hipótesis es, en principio, que los subtítulos intralingüísticos (pista sonora y textos subtitulado en el mismo idioma) ayudan más a los estudiantes que los interlingüísticos (pista sonora en versión original y textos subtitulado en lengua materna).

1.3. Estructura

Para llevar a cabo este estudio se ha estructurado el trabajo en cuatro partes principales. En primer lugar, se presenta el marco teórico. En este capítulo aparecen los diferentes estudios relacionados con nuestro tema, realizados por varios autores. Después, se expone la metodología: el tipo de estudio que llevamos a cabo, los participantes que intervienen en este y su contexto, los instrumentos que se han utilizado y el procedimiento seguido.

A continuación, se trata el apartado del análisis y de la discusión. En este, se explican y se comparan los resultados obtenidos a raíz de las actividades realizadas con los participantes, así como de las respuestas a los cuestionarios. Por último, se muestran las conclusiones del trabajo y se comprueba si se cumple la hipótesis planteada al principio de la investigación.

2. Marco teórico

2.1. Estrategias de aprendizaje. Concepto y tipología

2.1.1. Definición de estrategia de aprendizaje

Según qué autor, este concepto ha sido nombrado con diversos términos. Por un lado, Rubin (1975) u O'Malley, Chamot, Stewner- Manzanares, Kupper, y Russo (1985) las denominan “comportamientos de aprendizaje”. Por otro lado, Wesche (1977) o Politzer y McGroarty (1985) se refieren a ellas como “procesos cognitivos”. No obstante, nosotros utilizaremos la expresión “estrategia de aprendizaje”, tal y como lo hacen la mayoría de los autores.

A continuación daremos un breve repaso a los más importantes y para ello empezaremos con las ideas de Dansereau (1985: 213) y Nisbet y Shucksmith (1987), para quienes son secuencias constituidas por actividades que se escogen para facilitar el almacenamiento, el uso o la adquisición de información.

Si nos fijamos en autores como Weinstein y Mayer (1986: 315), las estrategias de aprendizaje son conductas o pensamientos que un aprendiente utiliza durante su aprendizaje con el objetivo de influir en el proceso de codificación.

A su vez, Beltrán, García-Alcañiz, Moraleda, Calleja y Santiuste (1987) afirman que se trata de una serie de operaciones mentales ejecutadas con el fin de facilitar la adquisición del conocimiento. Así, indican que estas pueden ser manipulables directa o indirectamente, y que pueden tener un carácter propositivo o intencional.

En lo que respecta a la opinión de Selmes (1988), el concepto hace referencia a los procedimientos aplicados a una tarea intencional y deliberadamente. Estos no se pueden reducir a simples rutinas automatizadas. Es decir, tal y como señalan Nisbet y Shucksmith (1987), son más que meras secuencias de habilidades.

En cuanto a la definición propuesta por Genovard y Gotzens (1990: 266), esta subraya que las estrategias de aprendizaje son comportamientos desplegados por el alumno mientras aprende. Además, afirman que el proceso mediante el cual se codifica la información se ve influido por dichos comportamientos.

Para Schmeck (1988) o Schunk (1991), esta noción significa una secuencia de procedimientos enfocados a la obtención de metas de aprendizajes. Asimismo, estos autores definen los procedimientos específicos de dicha secuencia como tácticas de aprendizaje. Por lo tanto, las estrategias son para ellos procedimientos de un nivel superior que engloban distintas tácticas de aprendizaje.

No podemos seguir con las propuestas sin citar la de Oxford (1990: 8), que a diferencia de otros autores, también concede importancia a la idea del placer a la hora de aprender una lengua y no solo al plano cognitivo: “Learning strategies are specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations”. Así, entiende las estrategias de aprendizaje como acciones que se realizan por el estudiante con el objetivo de que su aprendizaje pueda ser más simple, fácil, rápido, eficaz, personal, autónomo y agradable. Algunos ejemplos serían:

- Decir una palabra delante de un espejo para practicar su correcta pronunciación.
- Memorizar vocabulario según reglas creadas por el propio alumno.
- Crear listas de palabras con todo el léxico nuevo que se va aprendiendo.
- Ensayar en voz alta lo que se va a decir antes de una presentación oral.
- Grabarse leyendo o hablando para comprobar cómo suena la pronunciación.

Monereo (1994), en cambio, define este concepto como un proceso de toma de decisiones, tanto de forma consciente como intencional, en el que el estudiante debe elegir y recuperar coordinadamente los conocimientos necesarios para cumplir un determinado objetivo.

Para resumir todas estas definiciones, tal y como afirman Rodríguez y García-Merás (2005: 3), podemos destacar que las principales características mencionadas por la mayoría de los autores radican en que las estrategias de aprendizaje son acciones que surgen desde el alumno, que están formadas por una secuencia de actividades, que están controladas por el aprendiente y que son intencionales y planificadas. Además, si nos fijamos en las palabras de Valle, González, Cuevas y Fernández (1998: 427-428), también cabe mencionar que las estrategias de aprendizaje son actividades intencionales

y conscientes que orientan las acciones que se deben tomar con el fin de alcanzar ciertos objetivos de aprendizaje.

Finalmente, a modo de síntesis, es preciso subrayar las características que proponen Pozo y Postigo (1993):

1. Son de aplicación controlada que necesita planificación y control de ejecución.
2. Suelen estar relacionadas con la metacognición o el conocimiento de los procesos mentales.
3. Requieren el uso selectivo de los recursos y de las capacidades disponibles.
4. Están formadas por elementos más simples, es decir, por técnicas de aprendizaje y destrezas.

2.1.2. Tipos de estrategias de aprendizaje

Como ya hemos podido comprobar, las estrategias de aprendizaje han sido investigadas por diferentes autores en distintos estudios en los últimos años. Por lo tanto, además de recibir varios nombres y numerosas definiciones, también se les clasifica de muchas maneras. Veamos, a continuación, algunas de las principales:

En primer lugar, O'Malley, Chamot, Stewner- Manzanares, Kupper, y Russo (1985:44-46) dividen las estrategias de aprendizaje en tres subcategorías: estrategias metacognitivas, estrategias cognitivas y estrategia socioafectivas. Según estos autores, la primera categoría está formada por actividades de organización y planificación, como la planificación funcional, la autoevaluación o el autocontrol. A su vez, la segunda se basa en actividades mentales y lógicas, como la traducción, la deducción, las palabras clave, la toma de notas o la recombinación, entre otras. En cuanto a la tercera subcategoría, esta está constituida por actividades como la cooperación, el diálogo interno o el uso del control mental y de las preguntas para la aclaración.

En segundo lugar, Rubin (1987: 17-20) las clasifica en otros tres grupos: estrategias de aprendizaje (relacionadas con las actividades mentales y con el sistema de la lengua construido por el aprendiente), estrategias de comunicación (relacionadas con la resolución de problemas de comunicación) y estrategias sociales (relacionadas con las

interacciones sociales y con las actividades en las que el aprendiz puede exponerse a ciertos contextos en los cuales comprueba lo que ha aprendido).

En tercer lugar, Oxford (1990: 16) categoriza este tipo de estrategias en dos secciones: directas e indirectas. Las primeras son las estrategias de memoria, compensatorias y cognitivas; mientras que las segundas tienen que ver con las estrategias metacognitivas, afectivas y sociales. Además, las directas abarcan la lengua extranjera y necesitan su procesamiento mental. Las indirectas, por su parte, son muy útiles a la hora de apoyar y manejar el aprendizaje de la lengua. Asimismo, es preciso tener en cuenta que para obtener resultados óptimos hay que combinar ambas estrategias apropiadamente.

Dentro de las directas, si nos fijamos en las estrategias de memoria, cabe decir que se utilizan especialmente con el objetivo de almacenar la información y de recuperarla cuando sea necesario. Las compensatorias, a su vez, se usan para ayudar a los estudiantes a borrar los vacíos de conocimiento y dar, así, continuidad a la comunicación. Finalmente, las cognitivas son aquellas estrategias mentales utilizadas por los alumnos para que su instrucción sea significativa y, por lo tanto, se emplea sobre todo en la formación y en la revisión de esquemas mentales internos y a la hora de crear mensajes en la otra lengua.

Dentro de las indirectas, si nos centramos en las estrategias metacognitivas es preciso señalar que ayudan a los alumnos a regular, dirigir, organizar y autoevaluar su propio aprendizaje. Las afectivas son las que están relacionadas con el lado más emotivo del estudiante. Esto se debe a que permiten a estos controlar sus emociones, sentimientos, actitudes o motivaciones relativas a su aprendizaje de la lengua. Por último, las estrategias sociales facilitan la interacción de los aprendientes en la lengua extranjera.

A continuación, Stern (1992) organiza esta clase de estrategias en cinco categorías: de planificación y control (en cuanto al alumno y su aprendizaje), cognitivas (en cuanto a los pasos utilizados en el aprendizaje), comunicativo-experienciales (en cuanto a los gestos empleados con el fin de evitar la interrupción de la comunicación), interpersonales (en cuanto al control y a la evaluación por parte del alumno de su propio

aprendizaje) y afectivas (en cuanto a la actitud y la sensaciones del alumno hacia la lengua extranjera y su cultura).

Por su parte, Valle Arias, Barca, González, y Núñez (1999: 442) categorizan las estrategias de aprendizaje en tres grandes grupos: cognitivas, metacognitivas y de manejo de recursos. Así, las primeras hacen referencia a la integración del material nuevo con el conocimiento que se tiene previamente. Las segundas se refieren al control, a la evaluación y a la planificación de los alumnos en lo que concierne a su propia cognición. Por último, las terceras constituyen una clase de estrategias de apoyo y engloban distintos recursos que ayudan a la resolución de tareas.

Antes de terminar con esta clasificación, merece la pena exponer una tipología más reciente propuesta por Noguerol y Blanco (2018). Estos autores distinguen las estrategias metacognitivas (dentro de ellas aparecen las de planificación, de monitorización y de evaluación), las estrategias cognitivas, las afectivas y, por último, las sociales.

Ahora bien, a pesar de que hemos hablado de la definición y de los tipos de estrategias, no se puede comprender plenamente el concepto sin explicar brevemente los principales factores que condicionan la adquisición de una lengua extranjera. Tal y como apuntan Cassany y Aranzabe (2006: 134), dichos factores son, por un lado, la clase de enseñanza y las condiciones en las que se da, el carácter del docente, su nivel de formación didáctica y lingüística, el contexto en el que tiene lugar el aprendizaje y el propio alumno. Por otro lado, el proceso de aprendizaje en sí está caracterizado por la existencia de fenómenos espontáneos y naturales o semiinconscientes.

Frente a estas circunstancias, el estudiante ha de activar en su aprendizaje varios mecanismos para poder solventar un posible problema de aprendizaje. Dichos mecanismos, en definitiva, son lo que denominamos “estrategias de aprendizaje”.

2.1.3. Las estrategias de aprendizaje según el *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas*

El *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas*, también conocido por sus siglas MCER (Consejo de Europa 2002), es un estándar cuyo objetivo principal es

servir de referencia o de patrón a nivel internacional a la hora de describir y medir el nivel de dominio de una lengua. Por lo tanto, es un documento imprescindible para tratar asuntos relacionados con los idiomas.

Figueras, North, Takala, Verhelst y Van Avermaet (2005: 263) lo describen como un documento teórico-práctico elaborado por el Consejo de Europa que, actualmente, se ha convertido en la referencia oficial más actualizada y reconocida a nivel internacional en el campo de la didáctica de segundas lenguas. Su principal objetivo radica en facilitar la comunicación a través de las lenguas a estudiantes, profesores o evaluadores. Además, uno de los aspectos más significativos del MCER es el hecho de que establece una serie de descriptores universales para acotar los niveles de aprendizaje de una segunda lengua (A1, A2, B1, B2, C1 y C2). De esta manera, se pone fin a las diferentes escalas de niveles propuestas por diferentes autores o instituciones.

Así, el MCER (2002: 10) define las estrategias de aprendizaje como “Cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse”. Son, por lo tanto, medios puestos en práctica por los hablantes u oyentes de un idioma extranjero con el fin de llevar a cabo las tareas que conlleva un proceso de comunicación para conseguir que dicho proceso tenga éxito en cualquier situación en la que pueda tener lugar. Asimismo, se señala que estas estrategias dependen de la diversidad de las capacidades que cada estudiante tiene para aprender. Además, se indica también que cada individuo puede ampliar su capacidad de aprendizaje a través de distintas experiencias, siempre y cuando no sean repetitivas ni estén compartimentadas.

Igualmente, el MCER (2002: 66-85) distingue varios tipos de estrategias:

- Estrategias de expresión. Consisten en la movilización de recursos, en la búsqueda del equilibrio existente entre las diferentes competencias para equiparar el potencial disponible con la naturaleza de la tarea. Para ello, se ponen en marcha una serie de recursos internos que conllevan una preparación consciente (preparación), un cálculo de estructuras del discurso (atención al destinatario) y una búsqueda en diccionarios u obtención de ayuda si se trata de carencias

(localización de recursos). Además, tras encontrar la ayuda adecuada, el estudiante puede elevar el nivel de la tarea (reajuste de tarea) o puede reelaborar su mensaje (reajuste de mensaje). Dentro de las estrategias de expresión también podemos encontrar las de evitación (procesos de reajuste de los objetivos del alumno cuando dispone de recursos limitados) o las de aprovechamiento (aquellas que ayudan a encontrar medios para conseguir desenvolverse a través de un reajuste al alza de los recursos disponibles). Algunos ejemplos de estrategias con las que explotar la expresión, tanto escrita como oral, serían:

- Escribir cartas
 - Escribir mensajes
 - Escribir correos electrónicos
 - Cantar
 - Hacer monólogos
- Estrategias de comprensión. Conllevan la identificación del contexto y de los conocimientos del mundo apropiados a dicho contexto. Así, ponen en funcionamiento los esquemas que se consideran apropiados que crean expectativas relacionadas con la organización y el contenido de lo que sucederá (encuadre). Asimismo, dentro de los distintos ejemplos de estrategias que se dan para fomentar la comprensión de una lengua, podemos destacar los siguientes:
 - Escuchar declaraciones públicas.
 - Escuchar conferencias en público.
 - Escuchar conversaciones casuales.
 - Leer tanto por placer como para seguir instrucciones o para obtener información.
 - Ver la televisión, vídeos, series o películas con subtítulos.
- Estrategias de interacción. Dentro de esta estrategia se integran también las de expresión y las de comprensión y, por ende, se le pueden aplicar todas las estrategias vistas en los otros dos tipos. Por lo tanto, los ejemplos de ambas clases servirían para esta también.
- Estrategias de mediación. Exponen las maneras de enfrentarse a las demandas del uso limitado de los recursos utilizados a la hora de procesar la información y establecer un significado correspondiente. Para ello, puede haber una planificación previa con el objetivo de aprovechar los recursos al máximo

(desarrollo de conocimientos previos, búsqueda de apoyos o preparación de glosarios) o puede haber una consideración con respecto a la manera en la que se debe abordar una tarea (consideración de las necesidades del interlocutor).

Algunas estrategias para trabajar la mediación podrían ser las siguientes:

- Traducir
- Interpretar
- Parafrasear textos
- Resumir artículos
- Extraer ideas principales

A modo de resumen, podemos decir que el MCER ha elaborado para cada estrategia diferentes tipos de actividades relacionadas con las mismas que corresponden con los niveles de la lengua establecidos por este estándar (A1, A2, B1, B2, C1, C2). De este modo, si prestamos atención a las habilidades que nuestros alumnos desarrollan durante el proceso de aprendizaje, podemos establecer previamente el nivel en el que se encuentran, así como evaluar si las técnicas son las apropiadas para él. Además, a lo largo de sus páginas también menciona la subtitulación como estrategia de aprendizaje de lenguas extranjeras. Así, promueve la utilización de elementos auténticos y presentan esta técnica como una manera dinámica, familiar, diferente, multimodal y motivadora de trabajar la lengua.

2.1.4. ¿Deben enseñarse las estrategias de aprendizaje?

Una cuestión polémica que suscita el tema de las estrategias de aprendizaje es si estas deberían enseñarse. Así, recurrimos a las ideas de Rodríguez y García-Merás (2005: 6). Estos autores afirman que es un asunto problemático, pues a las cuestiones relacionadas con el tipo de enseñanza, es decir, qué enseñar exactamente, cómo hacerlo o dónde, hay que añadir si las estrategias deben o no enseñarse dentro de las áreas curriculares o si deben estudiarse de manera general o más específica. Además, también es necesario tener en cuenta los conocimientos y las habilidades del docente que imparta dichos contenidos, pues tiene que tener los necesarios para ser considerado un instructor apto. Habría que preguntarse qué significa ser un docente estratégico. Beltrán (1993: 7) utiliza este concepto para dirigirse a los rasgos más destacables de un instructor capacitado, visto como un auténtico pensador y especialista en lo que concierne a la

toma de decisiones, un experto en el tema que tiene una gran base de conocimientos, un mediador que sirva como modelo para el alumno.

No obstante, los autores afirman que las estrategias sí podrían enseñarse dentro del currículo a través de vías adicionales que puedan ayudar a mejorar los procesos de pensamiento de los aprendientes, así como a poseer un mayor conocimiento y control de sus recursos y limitaciones cognitivas.

Asimismo, Paris (1988: 313-316) también habla de este asunto y propone una serie de características para que la enseñanza de las estrategias de aprendizaje tenga éxito:

- Las estrategias han de ser funcionales y relevantes.
- La enseñanza de las estrategias ha de demostrar cuáles de ellas se pueden utilizar, cómo se pueden aplicar y cuándo y por qué son ventajosas.
- Los alumnos han de creer que las estrategias les son necesarias y útiles.
- Las estrategias enseñadas han de estar relacionadas con las percepciones de los aprendientes en cuanto al contexto de la tarea.
- El hecho de enseñar las estrategias eficazmente produce confianza y autoeficiencia.
- La enseñanza ha de ser explicativa, informativa y directa.
- El docente que enseña las estrategias ha de ser capaz de transferir la capacidad de generar, aplicar y controlar eficazmente las estrategias al alumno.
- Los materiales utilizados para la enseñanza de las estrategias han de ser claros y han de estar bien elaborados.

Finalmente, si nos fijamos en lo que comentan Javaloyes, Marugán de Miguelsanz, Román y Catalina (2014: 283) podemos recalcar que el papel del profesor a la hora de transmitir las estrategias es clave. Estos autores citan a su vez a Carbonero, Martín-Antón, Román y Reoyo (2010) y señalan que en su estudio entrenaron a varios profesores en estrategias de aprendizaje con el fin de mejorar su grado de motivación. Después, midieron la incidencia que estos tuvieron sobre sus alumnos y observaron cambios muy significativos en cuanto al autocontrol, a la autoeficacia y a la orientación a metas de los estudiantes.

Así, consideran que actualmente se necesita un cambio de paradigma en lo que respecta al profesorado. Dicho cambio debe afectar tanto al método de enseñanza como a la evaluación del aprendizaje. Por lo tanto, se exigiría a los estudiantes una respuesta distinta y se necesitaría enseñar de manera explícita los procedimientos y estrategias con las que trabajar el conocimiento estratégico del estudiante desde dentro del aula.

Es por ello por lo que los docentes deben estar actualizando sus conocimientos constantemente para poder ser capaces de hacer frente a los retos que se van planteando. Por lo tanto, se puede concluir diciendo que es preciso que los profesores estén formados para que sean capaces de añadir la enseñanza de las estrategias de aprendizaje a sus clases, pues nos encontramos en una sociedad dominada por el conocimiento y es necesario “aprender a aprender” para seguir adelante.

2.2. Subtitulación. Concepto y tipología

2.2.1. Definición de subtitulación como herramienta metodológica

Para poder adentrarnos de pleno en el asunto de nuestro trabajo, es preciso acotar antes el concepto de subtitulación. Si nos fijamos en las palabras de Gottlieb (1994: 104), la subtitulación significa la traducción de un texto oral en una lengua original procedente de un producto audiovisual (normalmente diálogos de películas) a un texto escrito, que normalmente se halla sobrepuesto a la imagen del producto original en la parte inferior de la pantalla. Sin embargo, esta no es la única definición propuesta por Gottlieb. En estudios posteriores, el autor (Gottlieb 2001: 15) manifiesta que la subtitulación es una comunicación preparada que utiliza el lenguaje escrito y que funciona como canal adicional y sincrónico semióticamente, que forma parte de un texto transitorio y polisemiótico.

De Linde y Kay (1999: 46) piensan que la subtitulación es una combinación de lenguaje oral y lenguaje escrito en el que se forma una representación escrita a partir de enunciados hablados. Así, consideran que el cambio del diálogo a los subtítulos está influenciado por tres cuestiones: los subtítulos deben integrarse en el material y en la estructura semiótica de una serie o de una película; el habla tiene que presentarse de manera escrita; y los subtítulos han de estar escritos de forma comprensible para los lectores.

Asimismo, a tenor de lo dispuesto en la norma ISO UNE 153010 (AENOR 2003: 6-7), la subtitulación es aquel servicio que sirve de apoyo a la comunicación que se observa en la pantalla. Para ello, reproduce los discursos orales, los efectos de sonido y la información suprasegmental que ocurren en una obra audiovisual a través de textos y gráficos.

Díaz Cintas (2003: 32) la define como aquella práctica lingüística que ofrece, normalmente en la parte inferior de una pantalla, un texto escrito con el que se trata de mostrar los diálogos de los actores o los elementos discursivos de una fotografía o de una pista sonora codificados en otro idioma. Además, añade (Díaz Cintas 2012: 108-111) que todo material audiovisual subtulado está compuesto por los siguientes componentes: la palabra oral, los subtítulos y la imagen. También afirma que los subtítulos han de estar sincronizados tanto con la imagen como con la pista sonora y han de recoger adecuadamente el significado de los componentes manteniéndose en pantalla durante un tiempo suficiente para que se pueda llevar a cabo su lectura.

Este autor señala también que hay una serie de consideraciones que se deben tener en cuenta para que la subtitulación tenga éxito:

- Consideraciones espaciales
 - Los subtítulos deben estar colocados generalmente en la parte inferior de la pantalla.
 - Un subtítulo no debe tener más de dos líneas.
 - Si dos personajes interactúan en el mismo subtítulo, cada línea debe estar reservada para un personaje.
 - Una línea de subtítulo debe tener entre 28 y 40 caracteres.
 - Los signos ortográficos, las vocales y las consonantes cuentan el mismo espacio en el cómputo total de los caracteres.
- Consideraciones temporales
 - Los subtítulos deben estar sincronizados a la hora de entrar y salir de pantalla con la pista oral que le corresponde.
 - Los subtítulos de una línea permanecen en pantalla tres segundos y los de dos, seis segundos.

- Los subtítulos han de estar en pantalla como mínimo un segundo y como máximo seis.
- Consideraciones ortotipográficas
 - Un subtítulo debe terminar en punto para mostrar que ha acabado.
 - Los subtítulos deben respetar los signos de puntuación inherentes en la lengua subscrita.
 - Los subtítulos hacen uso de los puntos suspensivos para señalar una pausa, una omisión o una interrupción.
 - Un subtítulo en el que intervengan dos personajes se señala con un guion al comienzo de la segunda línea.
 - El uso de las mayúsculas solo se utiliza para el título del programa o para textos escritos en mayúsculas en el original.
 - El uso de la cursiva se utiliza para hacer referencia a los sonidos o a las voces que provienen de una radio o un televisor, de personajes fuera de pantalla, de títulos de libros o películas, de letras de canciones o de términos de una lengua extranjera.
 - Las comillas más utilizadas son las dobles y se usan para señalar citas o para destacar el valor de algunas palabras o expresiones.
- Consideraciones lingüísticas
 - Los subtítulos pueden disponer de abreviaturas y símbolos que sean conocidos por los espectadores.
 - Los números se escriben en letra hasta el nueve y en dígitos a partir del mismo.
 - Un subtítulo puede pasar a la siguiente línea sin hacer uso de todos los espacios de una línea.
 - Los subtítulos han de seleccionar lo más importante del contenido para resumirlo en las líneas.
 - Los subtítulos han de buscar la adecuación máxima en cuanto a las expresiones idiomáticas y culturales de la lengua original.
 - Todos los textos que aparecen en la pantalla deben subtitularse.
 - Los subtítulos han de estar relacionados siempre con las imágenes que se observan.

- Los subtítulos deben estar correlacionados con los diálogos de los vídeos para que ambos idiomas estén sincronizados lo máximo posible.

Asimismo, Bartoll (2008: 144) considera que la subtitulación significa:

Escrit que recull de manera sincronitzada els elements verbals d'un text audiovisual, tant orals com visuals, i – segons els destinataris – també els acústics no verbals; tot abastant les possibilitats que ofereix la traducció interlingüística, la intralingüística o la transcripció.

A su vez, Belmonte Trujillo (2013: 9-10) define este concepto (aplicado a usuarios que poseen algún tipo de discapacidad auditiva) como una técnica que se emplea con el objetivo de transmitir información procedente de un contenido multimedia. Durante su transmisión, se proyecta un contenido multimedia, unos subtítulos que sirven de alternativa a los diálogos y unos elementos sonoros significativos. No se trata simplemente de transcribir información, sino de dotar a los subtítulos de orden y sentido.

Finalmente, Chaume (2003) se refiere a la subtitulación como a un proceso de incorporación de texto traducido en una pantalla. En dicho proceso se reproduce un documento en formato audiovisual en su versión original. De esta forma, el contenido del texto escrito tiene que coincidir con los diálogos de los actores que aparecen en la pantalla.

2.2.2. Tipos de subtítulos

Una vez vistas las definiciones otorgadas al concepto de subtitulación, es preciso indagar también en la tipología de subtítulos existente. Para ello, cabe mencionar algunas de las principales clasificaciones de autores destacables en este campo del saber.

Para empezar, Jakobson (1959: 14) propone una clasificación bastante sencilla: la subtitulación interlingual o estándar (la lengua fuente y la lengua meta no son las mismas), y la subtitulación intralingual (la lengua fuente y la lengua meta son las mismas).

A continuación, Pereira (2005: 164-166) organiza los subtítulos en cuatro pares contrarios:

- Subtítulos tradicionales y simultáneos (dependiendo del momento en el que se introduce el texto escrito en los productos audiovisuales). La mayor diferencia entre estos dos está relacionada con la calidad, pues los simultáneos suelen tener más errores ortográficos que los tradicionales.
- Subtítulos intralingüísticos e interlingüísticos (dependiendo de si la lengua fuente y la lengua meta son las mismas o no). Los primeros utilizan el mismo idioma, mientras que los segundos emplean idiomas distintos.
- Subtítulos cerrados y abiertos (dependiendo de sus características técnicas). Los abiertos aparecen inseparablemente con el producto. Los cerrados, en cambio, se pueden o no añadir a él.
- Subtítulos para teletexto, vídeo, DVD y cine (dependiendo del medio de difusión).

Lorenzo Prada (2011: 10-13) decide clasificar los subtítulos teniendo en cuenta diferentes parámetros: según la audiencia (abiertos o cerrados), según el idioma (intralingüístico o interlingüístico), según el tiempo (en tiempo real o diferido), según la literalidad (literal o adaptado), según la funcionalidad (narrativos, forzados, de contenido, informativos o para sordos), y según el modo de distribución (incrustados y permanentes, flotantes o aislados).

Díaz Cintas (2012: 99) explica que entre la pista sonora y el texto escrito de los subtítulos se pueden formar varias combinaciones lingüísticas. De estas, el autor propone los siguientes tipos de subtítulos:

1. Subtítulos interlingüísticos estándar
2. Subtítulos interlingüísticos inversos
3. Subtítulos intralingüísticos en L1
4. Subtítulos intralingüísticos en L2
5. Subtítulos bilingües

Los subtítulos interlingüísticos estándar son, para él, aquellos en los que ocurre el paso de información de un idioma a otro, puesto que la pista sonora está en L2 y los subtítulos en L1. Esta combinación es la que más se emplea a la hora de distribuir una película o un programa audiovisual en un lugar de habla diferente.

Los subtítulos interlingüísticos inversos se dan cuando el audio está en L1 y los subtítulos en L2. A diferencia de los anteriores, estos no son tan comunes y se usan prácticamente solo para el aprendizaje de lenguas.

Los subtítulos intralingüísticos en L1 son aquellos en los que no sucede ningún cambio de lengua. En estos, tanto los subtítulos como los diálogos están codificados en la lengua materna. En su origen, fueron creados para ayudar a los espectadores con discapacidad auditiva. Sin embargo, puesto que suponen un gran potencial educativo, empezaron a utilizarse también con personas con conocimientos limitados del idioma del país en el que residen para poder entender mejor los programas de televisión o las películas en la lengua que para ellos es extranjera. En inglés, este subtítulo se conoce por el nombre de *Captioning*.

Los subtítulos intralingüísticos en L2, también llamados subtítulos bimodales, son aquellos en los que tanto los subtítulos como la pista de audio se encuentran en la lengua extranjera. Esta clase se lleva utilizando desde hace años en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Al contrario que los intralingüísticos en L1, estos han sido concebidos para la pedagogía y también se denominan subtítulos didácticos *per se*.

Los subtítulos bilingües están formados por una pista sonora en un idioma y unos subtítulos en dos idiomas distintos. Esta clase de subtitulación se puede observar, frecuentemente, en festivales internacionales de cine o en países en los que existen varias lenguas oficiales.

Si bien vemos que existen diferentes clasificaciones, la esencia de estas es la misma. Prueba de ello es también la organización propuesta por Talaván Zanón (2012: 28-30). Esta autora divide los subtítulos en:

- Subtítulos para sordos (SpS) o subtítulos cerrados
- Subtítulos bimodales

- Subtítulos tradicionales
- Subtítulos inversos

Asimismo, Liu (2014: 1104-1107) explica que existen dos maneras de clasificar los subtítulos. Estas están basadas en dos parámetros distintos: la lingüística y la técnica. En cuanto al primero, el autor distingue los subtítulos interlingüísticos y los intralingüísticos. En el segundo patrón se encontrarían los subtítulos abiertos y los cerrados. Además, afirma que hay una serie de subtítulos nuevos que pueden entenderse desde un parámetro u otro: los subtítulos para sordos y los subtítulos *amateur*.

Tamayo Mesero (2015: 42-50), por su parte, divide la subtitulación en intralingüística e interlingüística; grabada, en semidirecto o en directo; abierta, por sobreproyección o cerrada; para VHS, DVD, cine o televisión; estándar, bimodal o inversa; y acumulativa, *scrolling* o en bloque.

2.2.3. Beneficios de la subtitulación

Son numerosos los autores y las instituciones que abogan por la subtitulación como estrategia de aprendizaje de lenguas extranjeras. Entre ellos, podemos comenzar con la siguiente cita textual del texto de la Comisión de las Comunidades Europeas (2003:14):

Algunos estudios ponen de manifiesto que el uso de subtítulos en el cine y la televisión puede fomentar y facilitar el aprendizaje de idiomas. El poder de los medios de comunicación — con inclusión de nuevos medios, como los DVD — puede utilizarse para crear un entorno más favorable a las lenguas, exponiendo regularmente a los ciudadanos a otras lenguas y culturas. Podría aprovecharse la posibilidad de un mayor uso de los subtítulos para promover el aprendizaje de idiomas.

Además, tal y como indica Talaván Zanón (2012: 32), sería un grandísimo error no aprovechar todos los documentos audiovisuales (documentales, anuncios, series, películas, etc.) a los que tienen acceso hoy en día los estudiantes y ofrecerles la oportunidad de practicar el aprendizaje comunicativo mediante situaciones y contextos realistas. Así, una de las mejores maneras de hacerlo sería a través de actividades en las que se aproveche el uso de los subtítulos.

Pero previamente a estos ha habido más autores que manifestaron sus opiniones acerca de las ventajas de la subtitulación. Duff (1989: 12) afirmaba que su utilización mejora la triple conexión entre audio e imagen que se halla en un documento audiovisual cuando se incluye un texto escrito. De esta manera, los aprendientes recogen información multisemiótica que se añade a las asociaciones visuales en la memoria y a los beneficios de la traducción.

Asimismo, Talaván Zanón (2011: 200) opina que la subtitulación ayuda al desarrollo de la escucha interpretativa: una manera de comprender el mensaje global, que permite interpretarlo apropiadamente. Además, añade que esta habilidad es crucial a la hora de explotar la comprensión oral de forma comunicativa en comparación con la comprensión de elementos lingüísticos aislados que desarrollan, en ocasiones, los estudiantes, lo cual no les resulta de mucha utilidad cuando han de enfrentarse a intercambios comunicativos reales.

De igual manera, Borrás y Lafayette (1994: 62) consideran que los subtítulos sirven como puente para unir la comprensión oral con la comprensión escrita. Una cuestión importante de observar es la relación que hay entre la velocidad a la que se leen los subtítulos y la comprensión y el visionado de los materiales audiovisuales. Está comprobado que la comprensión resulta mucho más eficaz y práctica con la ayuda de la subtitulación que simplemente una comprensión realizada únicamente por el canal auditivo.

Grillo y Karwin (1981: 27) afirman que la subtitulación hace del visionado de películas una experiencia mucho más intelectual, ya que los espectadores han de mantener el ritmo de la lectura al mismo tiempo que el de la escucha. Así, los estudiantes tienen la oportunidad de aprender a procesar textos orales o escritos a una velocidad considerable y también de mejorar su capacidad de lectura.

Por su parte, Lambert (1981: 140) demostró en su estudio que la información que se recibe por dos canales es mejor que la que lo hace solo por uno. Además, también señaló que para él los subtítulos más eficaces eran los inversos, después los bimodales y, finalmente, los tradicionales.

De Bot (1986: 112) argumentó que el uso de la subtítulos ayuda al mantenimiento de las destrezas lingüísticas, ya que los espectadores llevan a cabo un gran procesamiento de la lengua, incluso si en numerosas ocasiones estos no se dan cuenta de ello.

Además, tal y como indica Gómez (2003: 166), el uso de los subtítulos permite a los alumnos sumergirse en la lengua que están estudiando a través de un ambiente familiar, lo que conlleva una reducción del estrés o de las tensiones que produce a veces el proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo, también pueden seguir el hilo argumental más fácilmente, lo que favorece que su interés y su motivación crezcan. Pero eso no es todo, Gómez (2003: 162) también afirma que el uso de los subtítulos mejora la habilidad de reconocer palabras, puesto que los aprendientes que utilizan esta clase de materiales muestran un mayor desarrollo de la comprensión oral y escrita, de la producción y del reconocimiento de palabras, de la decodificación de habilidades y de la motivación de lectura. De esta manera, la comprensión y la adquisición de léxico dependiente de un contexto se ve enormemente mejorada, ya que se puede relacionar con el referente léxico-semántico, gracias a las conexiones textuales y contextuales. Aparte de todo lo mencionado, también sirve de ayuda para mejorar la pronunciación, puesto que si la lengua de los subtítulos y la lengua fuente es la misma, se pueden escuchar las palabras leídas. Esta última afirmación también fue compartida por Garza (1991: 247), quien afirma que los subtítulos ayudan indudablemente a mejorar los conocimientos fonéticos de la L2, así como la comprensión oral de esa lengua.

Lonergan (1989: 13) también habla de los beneficios de la subtítulos y señala que esta permite a los estudiantes comprender el humor en la L2 (como, por ejemplo, los chistes o las bromas), siendo este un elemento muy difícil de entender sin un apoyo escrito. Este hecho puede provocar un aumento de la motivación y el interés de los alumnos, ya que el humor es un elemento muy gratificante de aprender en un idioma extranjero.

A su vez, Díaz Cintas (1997: 190) también opinó sobre el uso de los subtítulos como herramienta didáctica. Así, el autor cree que su utilización puede fomentar su proyección más allá del ambiente académico. Esto se debe a que si el profesor logra sumergir al estudiante en el mundo cinematográfico, concretamente en ver películas en

versión original subtituladas, las posibilidades didácticas del alumno se verán claramente ampliadas. De esta forma, una vez que los estudiantes han trabajado por sí solos con materiales auténticos de manera efectiva, es muy probable que se produzca una mejora general en cuanto al nivel de conocimiento de la L2, ya que seguramente repetirán la experiencia por su propia cuenta con frecuencia.

En su estudio, Kikuchi (1998: 152), pudo comprobar que el uso de los subtítulos conlleva muchos beneficios para el aprendizaje de una lengua extranjera. Entre estos, cabe destacar la mejora de la comprensión oral de los estudiantes, el aumento de la motivación, la apropiación de nuevo vocabulario y el desarrollo de la velocidad de lectura. Beneficios similares fueron señalados también por Wong (2010: 109): aumento de adquisición de léxico nuevo, de la comprensión audiovisual y de la motivación y el interés de los estudiantes por seguir aprendiendo la lengua.

Asimismo, Pavesi (2002: 138) señala que la subtitulación no solo contribuye a una mejor comprensión del texto de la lengua extranjera, sino también a la motivación de que los estudiantes presten mayor atención a la dimensión verbal de la situación que se representa. De esta manera, se potencia su conciencia metalingüística y se les orienta hacia un análisis interlingüístico (a través de la promoción de la comparación entre la L2 de los diálogos y la L1 de los subtítulos).

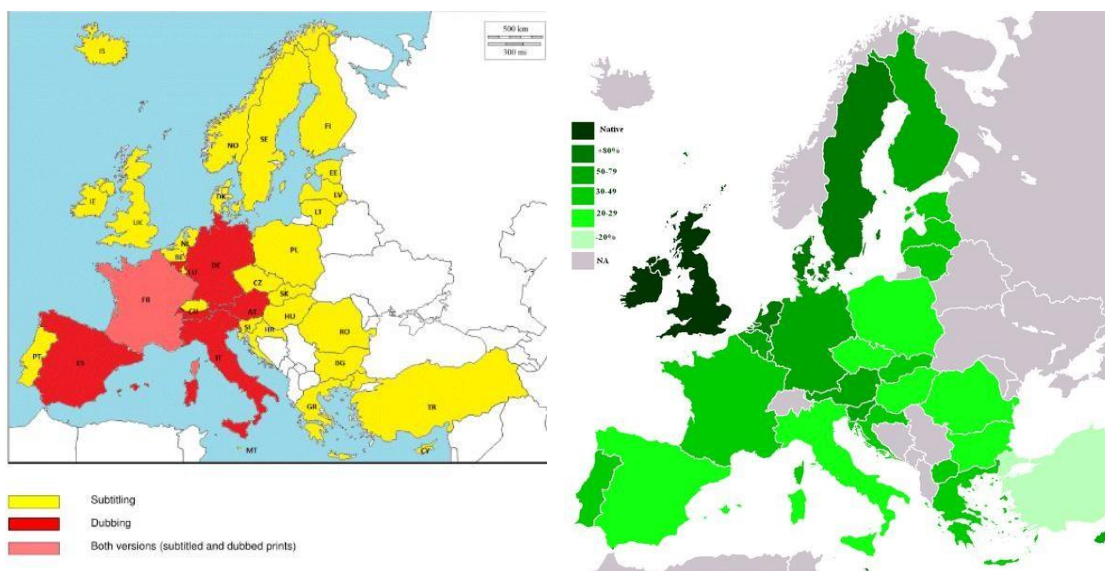
La Comisión Europea (2007: 2) también habla sobre las ventajas de la subtitulación:

La subtitulación es un instrumento fabuloso para ayudar a las personas a aprender lenguas con facilidad y placer. Por tanto, se celebrará una serie de reuniones a fin de aprovechar este potencial de los medios de comunicación en relación con el aprendizaje de idiomas.

Otra prueba de la efectividad de los subtítulos la podemos observar a continuación. En la primera imagen, se muestra el mapa de Europa (Comisión Europea 2011: 8). En este, nos vamos a centrar principalmente en los siguientes colores: rojo

(países que doblan los programas de televisión), amarillo (los que suelen subtitar) y rosa (los que combinan ambas opciones).

En la imagen de la derecha, se observa el nivel de inglés de los países europeos (el verde más oscuro simboliza el nivel más alto y el verde más claro el más bajo).



Si comparamos estas dos imágenes, podemos observar que muchos de los países que subtitulan presentan un nivel mayor de inglés. Hablamos en este caso del inglés, porque la mayoría de las películas que se emiten en la televisión son de origen estadounidense y, por lo tanto, su lengua original es esa. No obstante, esta condición no siempre se cumple, ya que hay países que doblan y tienen mejor nivel que otros que subtitulan. Por lo tanto, podemos afirmar que no es el único factor que contribuye al aprendizaje de una lengua, si bien, sin duda alguna, ayuda.

Para terminar, es preciso hablar brevemente también del uso del vídeo como material didáctico, pues los subtítulos se trabajan con este tipo de material audiovisual. Díaz Cintas (2012: 97-98) piensa que los vídeos tienen una gran importancia para los estudiantes no solo porque gracias a ellos pueden ver la forma en la que los nativos de otro idioma interaccionan y se comunican, sino también porque esta clase de materiales ofrecen pistas comunicativas lingüísticas (acentos, entonación, pronunciación) y paralingüísticas (gestos, posturas, movimientos corporales). De este modo, los vídeos permiten a los alumnos observar de qué manera la L2 se usa en el mundo real en distintos contextos culturales y sociales. Además, el autor señala que son numerosos los

estudios que demuestran que los aprendices que utilizan frecuentemente esta clase de materiales mejoran de manera más rápida y sólida sus habilidades de comprensión que los que no se apoyan en esta clase de actividades. King (2002: 511) también apoyaba esta idea y alegaba que la utilización de materiales audiovisuales en el aula de idiomas otorga al lenguaje vida real y logra sumergir al alumno en escenarios creíbles y realistas mediante una actividad lúdica y cotidiana.

Dicho todo esto, podemos concluir enunciando una serie de ventajas en las que la mayoría de los autores citados concuerdan. Así, el uso de la subtitulación permite:

- Mejorar la adquisición o la retención de léxico nuevo.
- Explotar las destrezas lingüísticas.
- Mejorar la pronunciación, la comprensión auditiva y la competencia fonética.
- Mejorar la velocidad de lectura.
- Mejorar la competencia multimodal de los alumnos.
- Aumentar la motivación y el interés a la hora de estudiar una lengua extranjera.
- Adentrarse en la cultura de un país, al poder ver una película como lo hace un nativo.
- Trabajar con materiales reales.

2.2.4. Limitaciones de la subtitulación

A pesar de que está bastante claro que la subtitulación comporta enormes beneficios, también es preciso hablar sobre la existencia de algunas limitaciones que esta práctica conlleva.

Así, cabe comenzar recordando las palabras de autores como D'Ydewalle, Van Rensbergen y Pollet (1987: 317), quienes afirman que son muchas las personas que, aunque escuchan y entienden los diálogos de una película sin tener que leer sus subtítulos, no pueden aguantar sin leerlos. Esto ocurre simplemente porque están acostumbrados a ello o porque al hacerlo sienten más seguridad.

Parlato (1986: 12) o D'Ydewalle y Van Rensbergen (1989: 240), también señalan que si no se lleva a cabo una preparación o una instrucción correcta, los

estudiantes tienden a dejar de escuchar la información oral para centrarse solamente en la lectura de los subtítulos.

Algunos autores, como Diao, Chandler y Sweller (2007: 252) defienden que la utilización de los subtítulos puede ocasionar una sobrecarga cognitiva en los estudiantes. Esto convertiría la ventaja que se ha comentado en el apartado anterior acerca de la triple conexión en un inconveniente bastante serio.

Asimismo, Díaz Cintas (2012: 101-102) manifiesta que hay algunos profesores que piensan que utilizar materiales subtitulados con el objetivo de aprender una lengua extranjera puede provocar la dispersión de la atención del alumno, así como la ralentización de la mejora de la comprensión auditiva (independientemente de si se está hablando de subtítulos intralingüísticos, en la misma lengua, o interlingüísticos, en lenguas distintas). Un rasgo destacable de estas opiniones es que suelen ser más pronunciadas en países con poca tradición subtituladora. Además, el autor también afirma que son muchos los que creen que el hecho de visualizar un material audiovisual con subtítulos produce una clase de dependencia que provoca en el estudiante un cierto grado de pasividad. Esto supuestamente ocurre debido a que los alumnos tienen a leer los subtítulos sin tener en cuenta el mensaje transmitido por el canal auditivo. De este modo, los aprendientes se relajan demasiado y dejan de concentrarse en la pista sonora.

Igualmente, de acuerdo con Vos (2017: 16-17) que, a su vez, cita a Koolstra, Peeters y Spinoff (2001: 85), la subtitulación conlleva una pérdida de la información. Estos autores sostienen que cuando un programa de origen anglófono es subtitulado al holandés, aproximadamente el 30 % del texto se pierde.

Álvarez Sánchez (2017: 27) recuerda también que para trabajar con materiales audiovisuales y subtítulos es necesario tener acceso a un aula informática que disponga de al menos un ordenador y, desgraciadamente, todavía hay centros educativos que no cuentan con semejantes servicios. Además, hay ocasiones en las que para los estudiantes puede resultar difícil comprender el registro que se da en el material audiovisual, puesto que el alumnado en general está acostumbrado a un lenguaje más estándar. La autora también menciona el trabajo lingüístico que hace el traductor audiovisual, pues cuando ha de reformular la L1 para respetar las convenciones que rigen los subtítulos, se lleva a

cabo un distanciamiento involuntario pero inevitable de la L2. Además, el hecho de resumir los contenidos también implica la toma de unas decisiones que se ven influidas por diversos factores sobre los que es fácil discrepar.

2.2.5. ¿Subtítulos intralingüísticos o interlingüísticos?

Como hemos podido observar hasta el momento, la clasificación de los subtítulos es bastante amplia. Sin embargo, en este punto nos centraremos en los dos tipos que más nos interesan para llevar a cabo nuestro experimento: los subtítulos intralingüísticos y los interlingüísticos.

Por un parte, Talaván Zanón (2009: 100) argumenta que los subtítulos interlingüísticos (pista sonora en L2 y texto subtulado en L1) sirven de apoyo para la comprensión de los diálogos originales. Esta ayuda dice ser incluso mayor que la facilitada por los subtítulos intralingüísticos (tanto la pista sonora como el texto subtulado en L2), ya que la presencia de la L1 hace que el estudiante pueda llevar a cabo conexiones entre los sistemas lingüísticos gracias a la traducción y a sus conocimientos previos. Además, la autora aconseja utilizar estos subtítulos especialmente en los estadios iniciales, ya que los alumnos podrán entrar en contacto con el material auténtico desde el principio del aprendizaje sin sentirse frustrados por no entender la L2 o por no llegar a leer los subtítulos si estuvieran en la L2.

Por otra parte, Caimi (2006: 85) se posiciona del lado de la subtitulación intralingüística y afirma que parecen los más indicados para desarrollar actividades con estudiantes de idiomas. Afirma que el potencial de estos subtítulos para el aprendizaje de lenguas extranjeras está documentado con resultados óptimos en cuanto a la comprensión oral, la comprensión escrita y la adquisición de léxico nuevo. Así, este autor recuerda que esta clase de subtítulos es la que más se ha utilizado en los últimos años para aprender otras lenguas y que también son conocidos por el nombre de “subtítulos didácticos”, debido a su gran valor pedagógico. No obstante, también admite (Caimi 2006: 95) que, en ocasiones, con estudiantes principiantes en el aprendizaje de una lengua extranjera, el uso de los subtítulos intralingüísticos puede llegar a ser

problemático, puesto que los alumnos no disponen todavía de una velocidad de lectura suficiente en la L2.

Ahora bien, tal y como señala Basanta Fernández (2014: 11), lo primordial, más allá del tipo de subtítulo utilizado, es tener presente que el uso de material audiovisual subtulado ofrece al alumno exponerse al mismo tiempo y en un mismo mensaje a la lengua hablada, al texto escrito y a la información visual. Asimismo, si tenemos en cuenta el enfoque comunicativo, podemos constatar que se están cumpliendo varias condiciones trascendentales: la utilización de materiales didácticos reales o auténticos; el uso de actividades que fomentan la comprensión auditiva, la motivación y la interacción; o la recreación dentro del aula de actividades con un elevado potencial comunicativo.

Llegados a este punto de nuestro trabajo, cerramos el apartado del marco teórico y damos comienzo a la exposición de nuestro propio estudio. Pero antes de comenzar a hablar del mismo, es preciso explicar más en detalle la metodología empleada para poder llevarlo a cabo correctamente.

3. Metodología

3.1. Tipo de estudio

El modelo de estudio que se ha llevado a cabo en este trabajo es de índole descriptivo-experimental. Por una parte, es descriptivo porque gracias a la bibliografía recogida en el marco teórico y a la comparación respecto a ella de las opiniones facilitadas por los alumnos en la encuesta hemos obtenido datos cualitativos sobre su percepción del uso de la subtitulación.

Por otra parte, es experimental porque a raíz de la actividad experimental que se ha llevado a cabo se ha podido estudiar los efectos de un aspecto desconocido hasta el momento, observando cómo responde un grupo de participantes a una serie de actividades alrededor del uso de la subtitulación creadas exclusivamente para ellos.

3.2. Participantes y contexto

Los participantes de este estudio son estudiantes del primer año del grado universitario denominado Lengua y Literatura Españolas de la Universidad Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca (Rumanía).

En lo que respecta a esta universidad, cabe mencionar que es la más grande de toda Rumanía (con más de 50.000 estudiantes) y una de las más prestigiosas (con más de 100 especializaciones en distintas lenguas). Fue fundada oficialmente en el año 1872, aunque funcionaba como colegio de enseñanza superior desde 1581. Si bien su nombre tiene mucha historia y ha sufrido muchos cambios a lo largo de los años, solo vamos a mencionar quiénes son los personajes que lo llevan ahora: Victor Babeş, médico y biólogo rumano y uno de los primeros bacteriólogos; y János Bolyai, matemático húngaro nacido en la actual ciudad de Cluj-Napoca.

Los estudiantes que participaron en el experimento fueron 14. Si bien los matriculados en el primer curso son aproximadamente 60, solo unos 20 acuden regularmente a clase. Además, si tenemos en cuenta que esta tarea era complementaria para ellos y no estaban obligados a llevarla a cabo, podemos afirmar que el número de participantes ha sido positivo. De ellos, 11 eran de sexo femenino y 3 de sexo

masculino. En lo que respecta a la edad, tenían entre 19 y 24 años. En cuanto a su nivel de español, cabe decir que si bien es cierto que estaban en el primer año de carrera y que para entrar no se les pide tener conocimientos previos de la lengua que van a estudiar (en Rumanía, actualmente, el grado universitario tiene una duración de 3 años y el máster de 2), su nivel era bastante bueno. Si tuviésemos que establecerlo dentro de un baremo de los propuestos por el MCER, este oscilaría entre un B1-B2. Asimismo, todos los estudiantes eran de nacionalidad rumana, aunque algunos de ellos tenían origen húngaro. Sin embargo, todos tienen el rumano como lengua materna, ya que han nacido en Rumanía y lo utilizan como lengua de uso prácticamente siempre.

Otro aspecto del que es necesario hablar es el porqué de estos participantes y de esta universidad. La razón por la que se ha decidido investigar en Cluj-Napoca está relacionada con las prácticas curriculares de nuestro máster. Tomamos la decisión de hacer las prácticas en el extranjero. Tras meditarlo un tiempo y pensar qué destino resultaría más favorable, se escogió ir a Rumanía, mi país de nacimiento. Una vez elegido el país, faltaba escoger la ciudad: Cluj-Napoca o Bucarest, la capital. Esta elección no fue muy difícil, pues el primer lugar está ubicado más cerca de mi ciudad natal (Arad) y, además, la Universidad Babeş-Bolyai está considerada como la mejor del país.

Por lo tanto, una vez elegido el destino y concedido oficialmente, hablé con mi tutora y decidimos ponernos en contacto con la profesora encargada de las prácticas allí. Le comentamos el experimento que queríamos llevar a cabo con los estudiantes de español y, tras recibir su aprobación, nos pusimos manos a la obra.

Finalmente, se me asignó una asignatura en la que tendría que impartir dos horas de clase una vez a la semana. Se trata de una materia opcional de refuerzo. En ella, podía trabajar todo lo que consideraba pertinente. Así pues, aproveché esos momentos para la encuesta y la actividad experimental.

3.3. Instrumentos

Los instrumentos que se han utilizado para hacer este estudio han sido dos: una encuesta y una actividad experimental.

La encuesta que se ha realizado a los alumnos se ha diseminado mediante la plataforma Google Forms (esta encuesta aparece íntegramente en el Anexo 1 del trabajo). Esta cuenta con diferentes apartados. El primero recoge el título del trabajo, así como un subapartado en el que se les indica a los alumnos que sus datos personales no serán ni compartidos ni publicados. En el segundo apartado han de poner su nombre y apellido (en general, los rumanos solo tienen un apellido) y su dirección de correo electrónico. Después, el tercer apartado está destinado a las preguntas de la encuesta.

En total hay 16 preguntas. 12 de ellas son de respuesta de selección múltiple, 2 de escala lineal (de 1 a 5) y 2 de respuesta libre. Con esta encuesta pretendemos averiguar la opinión de los estudiantes acerca del uso de materiales audiovisuales subtítulos. Estas cuestiones están organizadas en tres bloques distintos:

1. ¿Qué opinan en general los alumnos sobre el visionado de material audiovisual con subtítulos?
2. ¿Qué opinan sobre las condiciones que se dan en el visionado de material audiovisual con subtítulos?
3. ¿Con qué frecuencia utilizan el visionado de material audiovisual con subtítulos?

Otra cuestión que merece la pena comentar es que en las preguntas no nos referimos a esos dos tipos de subtítulos por esos nombres, pues los estudiantes podrían confundirse al no tener los conocimientos necesarios para reconocerlos, sino que los llamamos “subtítulos en lengua meta” y “subtítulos en lengua materna”. Los primeros llevan el sustantivo “meta”, ya que visionar el primer episodio del *Ministerio del Tiempo* en español significa hacerlo en su lengua meta; mientras que verlo en rumano, quiere decir hacerlo en su lengua materna.

La actividad experimental (que se encuentra en el Anexo 2 del trabajo) se ha realizado sobre el visionado del primer episodio (“El tiempo es el que es”) de la serie española *El Ministerio del Tiempo*. Se trata de una ficción histórica cuyos creadores son Pablo Olivares, Javier Olivares, Alicia Yubero y María Roy. Sus productores son Onza Partners, Televisión Española y Cliffhanger y fue emitida por primera vez el 24 de

febrero de 2015 en La 1. Actualmente cuenta con 3 temporadas que abarcan 34 episodios y se distribuye también por Netflix.

Las razones por las que se seleccionó este material audiovisual en concreto han sido varias. En primer lugar, pretendíamos trabajar con una película o serie que fuera española para que los estudiantes puedan apreciar el acento, la entonación, la pronunciación y el idioma, en general, hablado en España. De esta manera, podrían adentrarse de lleno en la cultura y en las costumbres de la lengua que estudian. En segundo lugar y partiendo de la última idea señalada, qué mejor manera de llevar a cabo ese cometido que a través de una serie cuyo argumento son los viajes en el tiempo, a lo largo de toda la historia española. Aparte de los conocidos actores que protagonizan esta serie (Rodolfo Sancho, Hugo Silva, Aura Garrido, Ignacio Fresneda, Macarena García o Jaime Blanch, entre otros), el hecho de que en cada capítulo viajen a una época distinta de España y conozcan, así, a los personajes más importantes de nuestra historia la convierte en una serie idónea para un estudiante de español. Por lo tanto, si bien en nuestra actividad solo se ha podido visualizar el primer episodio, en este se da a conocer toda la esencia de la serie y confiamos en que les motive para seguir viéndola por su cuenta.

Por último, este *input* de cultura, historia y costumbres se ve completado por unas escenas misteriosas pero al mismo tiempo, en ocasiones, cómicas que complementan a la perfección la riqueza del español en la serie. Un español lleno de expresiones coloquiales, referencias culturales específicas (de distintas épocas) y cultismos que, sin duda, captarán la curiosidad y la atención del alumnado para seguir viendo la serie fuera del aula también.

Dicho esto, es preciso mencionar que para visualizar la película utilizamos la plataforma Netflix y los ejercicios basados en ella se llevaron a cabo en papel. La ficha está formada por 6 actividades principales. Las 5 primeras están orientadas a la comprobación de lo que los estudiantes han comprendido durante el visionado y mezcla tareas de distinto tipo: marcar la opción correcta, escoger entre varias traducciones, ordenar diálogos, elegir si un enunciado es verdadero o falso o rellenar huecos. La última, en cambio, está compuesta por varias preguntas acerca del visionado y sirve

como comparación con lo que los estudiantes han contestado previamente en la encuesta.

Este visionado se ha llevado a cabo directamente, sin más preparación previa que la explicación de lo que se va a realizar. Claramente, en las sesiones anteriores se les explicó a los alumnos cómo se va a desarrollar la actividad y qué integrantes debían formar cada uno de los dos grupos. Para ello, hemos organizado a los alumnos en dos grupos compuestos por el mismo número de miembros (7 cada uno). La manera de distribuir a los aprendientes fue al azar, si bien algunos decidieron intercambiarse, en función de la hora que les venía mejor. Los primeros han venido a la primera hora de la sesión que teníamos y han visionado el primer episodio del *Ministerio del Tiempo* en español con subtítulos en español. Los segundos han venido a la segunda hora de la sesión y han visionado la misma película en español pero con los subtítulos en rumano. Al final del capítulo, a cada participante se le ha facilitado la misma ficha con ejercicios relacionados con el visionado para comparar las respuestas de cada grupo y descubrir, así, qué clase de subtitulación les ha sido más útil y captar la realidad social en lo que respecta la subtitulación como estrategia de aprendizaje.

3.4. Procedimiento

Para poder ejecutar el estudio y cumplir todos los objetivos propuestos, así como para verificar si se cumple o no la hipótesis planteada, el procedimiento seguido ha sido el siguiente:

Una semana antes de la visualización del vídeo en clase, se les ha explicado a los alumnos qué es lo que vamos a hacer durante la siguiente sesión y se les ha enviado la encuesta a sus correos electrónicos. Se les ha detallado que han de rellenarla antes de la siguiente sesión. Además, también se les ha dicho que, si bien han de poner sus datos personales, las respuestas no serán publicadas con los nombres de los autores, sino que su anonimato será respetado. Después, se les han dado instrucciones sobre la hora a la que tienen que venir el próximo día, pues, como bien acabamos de señalar en el apartado anterior, la clase se ha dividido en dos grupos.

Después, una vez terminada la encuesta, pasamos a la realización de la actividad experimental. Para ello, disponíamos de un aula con ordenador con conexión a Internet,

altavoces y cañón de proyección. Durante la primera hora, el primer grupo visualizó el episodio con subtítulos en español y, durante la segunda hora, los estudiantes del segundo grupo lo hicieron con subtítulos en rumano. Al final de la visualización, se les repartió a unos y otros la ficha con los ejercicios y, una vez completada, se les retiró.

Al final charlamos sobre la serie y la gran mayoría de los aprendices mostraron enorme interés por seguir viéndola. Durante la visualización, pudimos observar que prestaban mucha atención y se reían en los momentos más cómicos, señal de que estaban entendiendo gran parte del argumento.

Una vez explicado cómo se llevó a cabo el estudio, es preciso que pasemos a ver los resultados de este en la siguiente sección.

4. Análisis y discusión

4.1. Encuesta

4.1.1. Primer bloque

Vamos a comenzar viendo las respuestas del alumnado al primer grupo de preguntas. En estas, se pretende conocer la manera de pensar del estudiante sobre el visionado con subtítulos en general. Si bien ya se introducen distinciones entre los subtítulos intralingüísticos e interlingüísticos, en este momento no tienen que decidirse por uno u otro, solo manifestar qué piensan acerca de ellos.

Así pues, la primera pregunta es abierta y dice lo siguiente: “¿Qué ventajas considera que tiene el uso de los subtítulos en la lengua meta (el español, en este caso)? ¿Y en la materna?”. Con ella pretendemos conocer la opinión del alumnado sobre los aspectos positivos que conlleva la subtitulación de vídeos, películas o series y ver si coincide con lo que los estudios han presentado hasta el momento. Asimismo, tras leer las respuestas del alumnado, podemos resumir afirmando que la gran mayoría (concretamente un 86 %) está de acuerdo en que los subtítulos intralingüísticos son muy útiles a la hora de aprender una lengua, sobre todo en materia de ortografía, pronunciación y acentos. En cuanto a los interlingüísticos, estos mismos alumnos afirman que son muy cómodos, ya que les permiten entender completamente el contenido del material visualizado, así como adquirir nuevo vocabulario gracias a la traducción del léxico.

La segunda cuestión también es abierta y está relacionada directamente con la primera, pues pregunta por las desventajas de estos dos tipos de subtitulación. De nuevo, al hacerla se pretende descubrir qué piensa nuestro alumnado de las limitaciones que existen al subtitular un material audiovisual. En ella, todos los participantes contestaron que, en general, pesan más las ventajas que las desventajas. No obstante, sí que señalaron algunos puntos que efectivamente vimos también indicados por los autores de nuestro marco teórico. Así, destacan que en la subtitulación intralingüística es posible que no se entienda la película o el vídeo que estén viendo, sobre todo si el espectador no tiene un nivel suficiente del idioma, o que no dé tiempo a leer todos los subtítulos. En lo que concierne a la interlingüística, alegan que, tal vez, el oído deja de

trabajar y su mente se concentra solamente en leer el texto, ya que les sería difícil poder hacer ambas cosas al mismo tiempo perfectamente. Además, también dejan constancia de que el texto traducido no siempre coincide al 100 % con la versión original, por lo que habría pérdida de información. Todo ello coincide perfectamente con las principales desventajas expuestas a lo largo de este estudio.

En la tercera pregunta, que sigue dentro del primer bloque, los alumnos tuvieron que contestar eligiendo simplemente entre “sí” y “no”, según si estaban o no de acuerdo con la afirmación de que al estar leyendo el oído no trabaja. Este es un alegato típico de aquellos que niegan que la subtitulación pueda servir como estrategia de aprendizaje de lenguas extranjeras y consideramos de suma importancia conocer lo que piensan los estudiantes de idiomas al respecto. Así, el 92,9 % de los encuestados no comparte esa creencia, mientras que el 7,1 % sí que lo hace. Esto concuerda con las cuestiones anteriores, en las que la mayoría afirma encontrar más ventajas que desventajas en el uso de la subtitulación aunque sí que es cierto que entre las últimas, una de ellas es el hecho de que la lectura puede distraer la atención de la audición.

La cuarta consulta también gira en torno a un problema o a una limitación de la subtitulación. En concreto, con ella se pretende descubrir si los estudiantes de lenguas creen que el hecho de ver los contenidos doblados hace que cambien mucho respecto de la versión original. De nuevo, nos encontramos ante uno de los problemas más representativos del uso de la subtitulación. A diferencia de la cuestión anterior, en este caso 10 de los alumnos (un 71,4 %) contestó de forma afirmativa y solo 4 de ellos (un 28,6 %) lo hizo de manera negativa. Lo que quiere decir que, si bien en gran parte no consideran que el oído no se obstaculiza si se visualiza una película subtitulada, sí que comparten la opinión de que la versión subtitulada cambia considerablemente respecto de la pista sonora original. Una vez más nos topamos con uno de los inconvenientes de la subtitulación que es más mencionado tanto por los estudiosos, como por los propios alumnos en la pregunta abierta sobre las desventajas de esta técnica.

De nuevo y todavía dentro del primer bloque, la siguiente pregunta tiene que ver con los inconvenientes del uso de la subtitulación y es de opción múltiple también. Además, está estrechamente ligada a la última cuestión vista, dejando todavía más claro un problema primordial en este asunto. Así, a los aprendientes se les pregunta si piensan

que, a veces, no concuerda lo que se dice en la pista sonora en versión original con lo que dice el texto de los subtítulos, ya sea en la misma lengua o en otra distinta, y si eso les crea o no cierto grado de molestia o incomodidad.

Las respuestas han sido muy similares a las de la última pregunta, lo que reitera en parte su opinión al respecto. Así pues, por un lado, el 78,6 % de los estudiantes sí cree que existe una discordancia entre el audio y el texto subtitulado y también opinan que este hecho les causa un cierto tipo de desagrado y frustración. Por otro lado, el 21,4 % del alumnado no tiene ningún problema al respecto ni le concede importancia alguna.

En cuanto a la sexta cuestión, también de opción múltiple, busca conocer la opinión de los estudiantes con respecto a la utilización de los subtítulos en general. Para ello, se pregunta lo siguiente: “¿Considera que los subtítulos son una distracción?”.

La mayoría (el 78,6 %) piensa que los subtítulos no son una distracción a la hora de visualizar un material audiovisual. En cambio, un 21,4 % sí que los ven como un factor que desvía la atención del espectador de la pista sonora y de la imagen, para centrarse de manera prácticamente exclusiva en el texto traducido.

La siguiente pregunta también está enlazada en cierta medida con la anterior, pues a través de ella se busca averiguar si los aprendices creen que ver un contenido con subtítulos exige demasiada concentración y si eso provoca que los estudiantes de una lengua no puedan procesar tanto la información auditiva como la escrita.

Las respuestas fueron similares a la última pregunta. Por una parte, 11 de ellos piensan que la afirmación anterior es falsa, es decir, un 78,6 %. Por otra parte, 3 de ellos sí que consideran que la subtitulación hace que se descuiden las otras destrezas lingüísticas debido al alto grado de concentración que requiere. Tal y como podemos observar, los resultados son exactamente los mismos que los de la pregunta anterior. Así pues, podemos llegar a la conclusión de que los subtítulos son una distracción para aquellas personas para las que supone demasiada concentración ser capaz de ver un contenido audiovisual prestando atención al mismo tiempo al audio, a la imagen y al texto.

Por último en cuanto a este primer bloque, tenemos una pregunta clave para descubrir lo que realmente piensan los alumnos de la subtitulación y si efectivamente la consideran una buena estrategia para aprender, mejorar, practicar o repasar una lengua extranjera. Esta pregunta dice: “Si fuera profesor, ¿utilizaría la visualización de vídeos con subtítulos dentro del aula como herramienta útil a la hora de estudiar una lengua?”.

La contestación de los alumnos ha sido altamente positiva. Esto se debe a que prácticamente todos, en concreto 13 (lo que viene a ser el 92,9 %) afirma que sí lo usaría como método para enseñar idiomas, frente a solo una persona (en porcentaje, el 7,1 %) que no lo haría. Por lo tanto, podemos constatar que la diferencia es bastante significativa y que la gran mayoría aprecia el uso de la subtitulación en el aula de lenguas extranjeras, pues ellos mismos la emplearían para sus supuestos estudiantes.

De esta manera, cerramos el primer bloque de preguntas de la encuesta, cuyo objetivo era primordialmente conocer la opinión de los alumnos en cuanto al uso de la subtitulación como estrategia de aprendizaje en general. A continuación, se da paso al segundo bloque de preguntas, que pretende diferenciar un poco más los tipos de subtitulación.

4.1.2. Segundo bloque

Como acabamos de comentar, en este segundo bloque de preguntas se pretende conocer qué tipo de subtitulación consideran ellos mejor, la intralingüística o la interlingüística.

Así pues, la primera pregunta de este bloque es sobre si consideran que el uso de la subtitulación en la lengua meta (subtítulos intralingüísticos) es una estrategia de aprendizaje de una lengua extranjera. Esta pregunta es esencial para nuestro trabajo, puesto que es muy explícita. Gracias a ella podemos llegar a tener una visión más clara acerca de la percepción de los alumnos hacia este tipo de subtítulos, tan conocido por su fama de subtítulo didáctico en la rama de la docencia de idiomas. Los resultados han sido realmente positivos. Todos los encuestados, el 100 %, ha elegido el “sí” frente al “no”. Esto quiere decir que, a pesar de los posibles inconvenientes que puedan tener, todos consideran que los subtítulos intralingüísticos son una buena manera de aprender, repasar o mejorar un idioma extranjero.

Ahora bien, si nos fijamos en la siguiente pregunta de la encuesta, podemos darnos cuenta de que tiene una estrecha relación con la anterior. Sin embargo, a diferencia de la primera, en esta se busca averiguar lo que piensa el alumno de los subtítulos interlingüísticos. De este modo, la cuestión planteada queda de la siguiente manera: “¿Considera que los subtítulos en la lengua materna (subtítulos interlingüísticos) son una estrategia de aprendizaje de una lengua extranjera?”.

Si bien las cuestiones parecen ser similares, preguntan justo lo contrario. Así, las respuestas de los alumnos tampoco se parecen mucho a las ofrecidas en la anterior. En esta, solo el 71,4 % cree que la subtitulación interlingüística puede ser de ayuda a la hora de aprender una lengua, mientras que un 28,6 % no lo piensa en absoluto. Contrastando ambas respuestas, podemos afirmar que nuestros estudiantes han barrajado tanto los aspectos positivos como los negativos que conlleva el uso de la subtitulación y han optado por decantarse por sus ventajas, considerándola, así, una estrategia de aprendizaje.

Asimismo, en la siguiente pregunta de la encuesta nos adentramos de lleno en la hipótesis de nuestro estudio: qué tipo de subtítulo es mejor a la hora de aprender un idioma extranjero. Es decir, si consideran que los subtítulos en la misma lengua de la pista sonora son más útiles a la hora de aprender un idioma que los subtítulos traducidos a su lengua materna.

Las respuestas que estos dieron coinciden, de nuevo, con lo que han ido argumentando a lo largo de la encuesta: el 14,3 % manifiesta que no está de acuerdo con la afirmación de la pregunta, mientras que el 85,7 % sí que se decanta por que la subtitulación intralingüística sea mejor que la interlingüística si se quiere utilizar como técnica o estrategia del aprendizaje de una lengua extranjera. De esta manera, y tras ver los resultados obtenidos, podemos suponer que la hipótesis de nuestro trabajo también es compartida por la gran mayoría del alumnado encuestado. Este último aspecto es de gran relevancia para nosotros, pues no se trata de unos estudiantes cualesquiera, sino de jóvenes que se están iniciando en el mundo de la lingüística, que en un futuro se dedicarán a los idiomas profesionalmente y cuyas decisiones influirán en la forma de aprender de otros futuros estudiantes de lenguas extranjeras.

Por último, se les pregunta si ellos, en su papel de estudiantes de lenguas, recomendarían a otro alumno del mismo campo de especialidad ver contenidos o materiales audiovisuales que utilicen el texto subtitulado en la misma lengua que estudian.

Así pues, observamos sus respuestas y nos damos cuenta de que sí valoran la subtitulación intralingüística como estrategia de aprendizaje. Si extraemos los resultados, podemos observar que prácticamente todos los sondeados, un 92,9 % han contestado afirmativamente a la pregunta planteada. Solo una persona, el equivalente a un 7,1 %, opina de forma contraria y alega que no recomendaría a nadie utilizar dicha técnica como método adicional a la hora de estudiar un idioma extranjero.

De esta forma, concluimos con el segundo bloque de preguntas del cuestionario y damos paso al último de ellos.

4.1.3. Tercer bloque

En este último bloque se plantean cuatro preguntas que pretenden averiguar si los alumnos utilizan esta herramienta didáctica y con qué frecuencia lo hacen.

La primera se centra en saber si a la hora de visualizar una película, una serie o un vídeo en una lengua distinta de la materna, el estudiante utiliza normalmente algún tipo de subtítulo para ayudar a la comprensión.

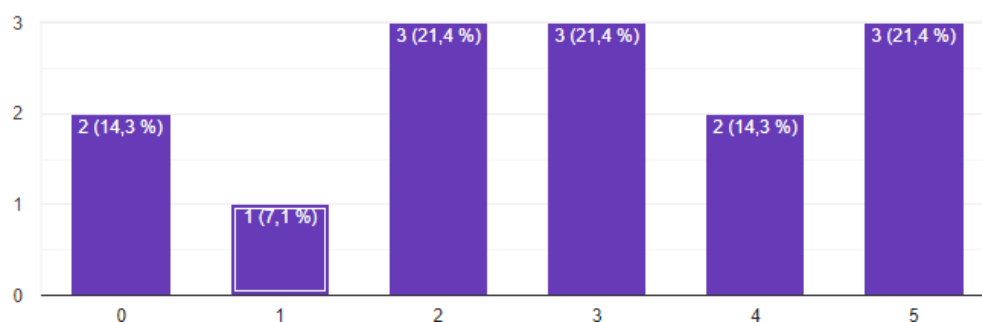
De este modo, si nos fijamos en sus respuestas vemos que la gran mayoría utiliza este método para ver esta clase de materiales. Pues el 71,4 % afirma utilizar los subtítulos siempre que visualiza una película en una lengua distinta de la materna. El 21,4 % reconoce que solo los utiliza a veces y el 7,1 % nunca. Por lo tanto, vemos que la subtitulación es una técnica comúnmente utilizada, ya sea de una clase o de otra, a la hora de ver material audiovisual en otro idioma.

A diferencia de las cuestiones anteriores (las dos primeras abiertas y el resto de opción múltiple), ahora nos encontramos con una pregunta de escala lineal. En este momento del cuestionario nos adentramos más en ver la frecuencia con la que los estudiantes utilizan cada uno de los dos tipos de subtitulación.

Los resultados han sido los que podemos observar en la siguiente imagen:

¿Con qué frecuencia visualiza series o películas en español con subtítulos en español?

14 respuestas



Antes de interpretar las respuestas, es preciso mencionar que los números van de menos a más, es decir, el 0 es la frecuencia más baja y el 5 la más alta. Así, los equivalentes de estas cifras serían:

- 0 = nunca
- 1 = casi nunca
- 2 = rara vez
- 3 = a veces
- 4 = casi siempre
- 5 = siempre

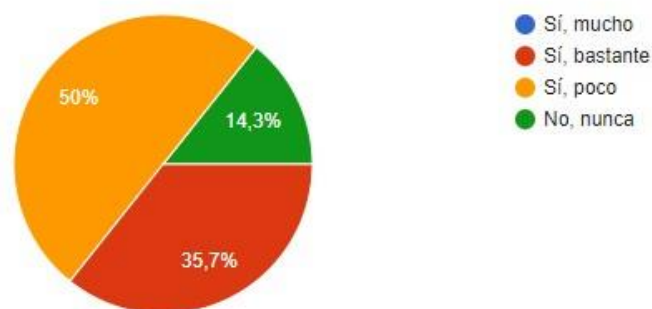
Dicho esto, si nos fijamos en qué cantidad de alumnos no utilizan nunca la subtitulación intralingüística, podemos ver que un 14,3 % ha elegido esta respuesta. Además, solo una persona, el 7,1 % ha declarado que casi nunca la utiliza y un 21,4 % afirma hacerlo muy rara vez. En la otra mitad de la gráfica, vemos que otro 21,4 % alega hacerlo a veces y un 14,3 % comenta utilizarla casi siempre. Por último, solo 3 de los encuestados (un 21,4 %) alegan utilizar esta clase de subtítulos siempre que visualizan una película cuya pista sonora original se encuentra en una lengua distinta a la suya. Esto indica que aquellos alumnos que utilizan siempre los subtítulos son minoría en comparación con los que no los usan o lo hacen de vez en cuando.

La siguiente pregunta pretende conocer con qué frecuencia visualiza el alumnado series o películas en español con subtítulos en la lengua materna (el rumano, en este caso). Las respuestas son bastante diferentes. Así pues, 8 de los participantes, el equivalente a un 57,1 %, dejan constancia de que nunca utilizan los subtítulos interlingüísticos. Asimismo, un 21,4 % afirma que casi nunca lo hacen y solo otro 21,4 % dice que los utiliza casi siempre. Por lo tanto, estos resultados nos pueden llevar a pensar que la mayoría prefiere el uso de los subtítulos intralingüísticos frente a los interlingüísticos.

Para terminar con este bloque y para cerrar también el apartado de la encuesta, cabe comentar la última pregunta de todas. Se trata de una cuestión de opción múltiple y su objetivo es averiguar con qué frecuencia les piden sus profesores la tarea de visualizar vídeos con subtítulos, ya sea dentro o fuera del aula.

¿Le mandan dentro o fuera del aula visualizar vídeos con subtítulos?

14 respuestas



Así, si nos apoyamos en el gráfico de la imagen, vemos que los encuestados podían escoger entre cuatro opciones: nunca, poco, bastante o mucho. Sin embargo, nadie ha elegido la última alternativa, por lo tanto entendemos que esta herramienta sigue sin explotarse demasiado en las clases de lenguas. A pesar de esto, un 35,7 % de los participantes piensa que los docentes les encargan bastante esta clase de tareas. Asimismo, un 50 % cree que esta clase de actividad se les manda relativamente poco. Finalmente, es preciso señalar que el 64,4 % realizan poco o nunca esta clase de actividades.

De este modo concluimos el apartado de las encuestas. A continuación, tras haber descubierto la opinión del alumnado en lo relativo a la subtitulación, vamos a contrastar estos resultados con los de la siguiente actividad experimental en la que hemos tenido la oportunidad de observar cómo se comportan según el tipo de subtítulo utilizado en una actividad didáctica.

4.2. Actividad experimental

Esta parte de nuestro estudio se ha llevado a cabo con el principal objetivo de averiguar qué clase de subtítulos de los dos seleccionados (intralingüísticos o interlingüísticos) ayudan más a los estudiantes a la hora de comprender una película en español como LE.

4.2.1. Primer ejercicio

En la primera tarea se lista una serie de palabras. De ellas, solo algunas se han dicho durante el visionado de la película. Los alumnos han de señalar qué palabras recuerdan haber escuchado e indicar brevemente cuál creen que es su significado. Con esta actividad se persigue practicar las habilidades lectoras y auditivas, ya que están escuchando un material real en la lengua extranjera que estudian y deben reconocer las palabras que aparecen escritas. Además, de este modo aprenden a usar elementos de ese contexto en concreto para deducir los significados de las palabras que han seleccionado y no conocen. Asimismo, también van a aprender léxico nuevo y aumentar, por lo tanto, su vocabulario.

Por lo tanto, si centramos nuestra atención en el ejercicio en sí, cabe mencionar que hay 13 palabras escritas. De ellas, solo 9 se mencionan en el episodio visualizado. Para que no indiquen al azar, cada dos opciones con error eliminan un acierto, pero las que se dejan en blanco no.

Así pues, si nos fijamos en los resultados obtenidos por los alumnos que han visionado el episodio con los subtítulos en español y hacemos la media de sus respuestas, vemos que, por un lado, han acertado 4 de las palabras indicadas y que las han definido correctamente. Por otro lado, si analizamos cada una de las respuestas de

los participantes, podemos constatar que solo el 33 % ha acertado más de la mitad de las palabras correctas.

En lo que concierne a la corrección del alumnado que ha realizado la visualización con los subtítulos en rumano, las estadísticas son todavía más bajas: la media total de respuestas correctas es de 2 y solo el 25 % ha tenido más de la mitad de las palabras correctas.

Si bien es cierto que estos resultados son un tanto negativos, cabe mencionar que no era un ejercicio fácil, pues la ficha no se les entregó hasta terminada la visualización y ellos no podían saber a qué palabras prestar atención durante el visionado. No obstante, podemos observar que en esta primera tarea obtuvieron mejor resultado quienes usaron subtítulos en español.

4.2.2. Segundo ejercicio

La segunda actividad está formada por 6 expresiones en español que se dicen durante el episodio visionado. Cada expresión está acompañada de 3 posibles traducciones al rumano. Los alumnos tienen que escoger cuál consideran que es la traducción correcta en cada caso. Las expresiones seleccionadas se han tratado de elegir de tal manera que reflejen el lenguaje coloquial que se utiliza en español para acercar a los estudiantes también al uso de la fraseología. Entre ellas podemos encontrar algunas como “te va a molar” o “estamos a tomar por saco”.

Este ejercicio se ha elaborado además porque los aprendientes pueden tener la oportunidad de practicar la traducción de su L2 a su L1. Si bien hay quien afirma que esta práctica no ayuda a la comprensión oral o audiovisual, el propio MCER (2002: 144) recoge esta técnica como herramienta para mejorar la comprensión de textos escritos o hablados, así como (MCER 2002: 148) para aumentar su vocabulario en el idioma extranjero.

Así pues, si fijamos nuestra atención en los alumnos del primer grupo, vemos que de las 6 opciones han acertado una media de 4,66. Además, si sacamos el porcentaje de los que han escogido de forma correcta más de 3 preguntas, es decir, el porcentaje de los aprobados, este sería de 100 %. En cambio, en el segundo grupo los resultados no

han sido tan positivos. La media de respuestas acertadas es de 2,75 y el porcentaje de aprobados sería solo de un 57,14 %.

Por lo tanto, los resultados de esta tarea son considerablemente mejores que los obtenidos en la anterior, y a su vez los alumnos del primer grupo siguen logrando mejores calificaciones que los del segundo.

4.2.3. Tercer ejercicio

En el tercer ejercicio los estudiantes se encuentran con 9 oraciones con un hueco que han de rellenar a partir de una opción múltiple con tres términos diferentes que encajan en esa frase, entre los que deben elegir el que han escuchado durante la visualización de la película. Lo complicado de esta tarea es que las tres opciones propuestas pueden ser correctas gramaticalmente. Sin embargo, solo dos podrían serlo semánticamente. El truco está en recordar la situación y el contexto en el que se dijeron.

Los primordiales objetivos que se persiguen alcanzar con esta actividad, además de comprobar la comprensión oral de los aprendientes, son los siguientes:

- Explotar la destreza de la comprensión oral.
- Aprender vocabulario, en especial términos sinónimos pero con matices diferentes.
- Trabajar la memoria.

Por una parte, el grupo compuesto por el alumnado que vio la película subtitulada en español tiene una media de 6,33 preguntas acertadas. El porcentaje de los participantes que hicieron bien más de la mitad de ellas es del 66,66 %.

Por otra parte, el equipo formado por aquellos que la vieron subtitulada en rumano tiene una media de 3,25 preguntas acertadas. Además, el porcentaje de integrantes aprobados también es considerablemente inferior: solo un 25 %.

Una vez más, los resultados obtenidos son peores para el grupo de la subtitulación interlingüística.

4.2.4. Cuarto ejercicio

En este caso nos encontramos con un ejercicio de verdadero y falso. Si bien es cierto que hay autores que alegan que esta clase de actividad no es la mejor para comprobar el grado de comprensión del alumno, también los hay que afirman que si las preguntas o los enunciados se redactan de manera adecuada, son una herramienta realmente muy útil. Entre estos últimos, Pérez Zorrilla (2005: 128) reconoce que las preguntas de verdadero y falso permiten “muestrear una gran cantidad de material en un espacio corto de tiempo, y esto supone una ventaja”. Además, Bordón (2000: 115) también destaca la facilidad para puntuarlas y su aceptabilidad.

Dicho esto, el ejercicio consta de 8 grupos de afirmaciones. Cada una de ellas puede tener 2 o 3 oraciones de las que solo una es verdadera. Los participantes que vieron la película subtitulada en castellano tienen una media de 5 respuestas acertadas de 8. Además, en lo que concierne al porcentaje que habría obtenido el aprobado en esta actividad, este es del 100 %.

En lo que respecta a los integrantes del equipo que vio el episodio con el texto subtulado en rumano, la media de las preguntas acertadas es de 6,5 y el porcentaje de personas que habrían tenido bien más de la mitad de las respuestas es también del 100 %.

De este modo podemos darnos cuenta de que, por primera vez en lo que llevamos de actividad, ha sucedido un cambio: el grupo de la subtitulación interlingüística ha obtenido mejores resultados que el de la intralingüística. Acto seguido, vamos a comprobar si esta diferencia se sigue estrechando o no.

4.2.5. Quinto ejercicio

En el penúltimo ejercicio de la ficha de actividades postvisionado, los alumnos han de ordenar un diálogo. Es muy común encontrarse con esta clase de ejercicio en los exámenes o pruebas de nivel de lenguas extranjeras, ya que permiten comprobar el grado de comprensión lectora o audiovisual.

En nuestro caso, algunos de los beneficios pueden ser el hecho de que los estudiantes pueden identificar ciertas expresiones lingüísticas que se dan en general en un diálogo; tienen la ocasión de acercarse a situaciones comunicativas cotidianas y

auténticas que ocurren en la cultura o sociedad de la lengua extranjera estudiada; han de trabajar su memoria e intentar revivir en su mente el contexto en el que sucedía esa conversación en concreto para recordar el orden correcto; o también pueden explotar la lógica para tratar de ordenar las oraciones correctamente.

Así pues, nuestros participantes han tenido la tarea de ordenar un diálogo compuesto por 11 oraciones. Este pertenece a una conversación entre los personajes Julián Martínez (futuro funcionario del Ministerio) y Salvador Martí (jefe del Ministerio) que ellos han visto durante el episodio.

En cuanto a los resultados obtenidos, si calculamos la media de oraciones ordenadas correctamente del primer grupo esta sería de 7,7 con un porcentaje de aprobados (qué cantidad ha ordenado adecuadamente más de la mitad de las oraciones) de un 66,66 %. A su vez, el segundo grupo obtendría una media de 6,5 y un porcentaje de aprobado de 57,14 %.

Los resultados de esta actividad han sido un tanto dispares, pues al tratarse de un diálogo a ordenar, normalmente al equivocarse en una oración las demás estarán mal también. No obstante, ambos grupos han hecho un trabajo bastante bueno, si bien el de la subtitulación intralingüística lo ha hecho mejor una vez más.

4.2.6. Sexto ejercicio

Este ejercicio no consiste en una actividad como las anteriores, para comprobar el grado de comprensión real del visionado. Con este, pretendemos descubrir cómo se han sentido los alumnos al visionar la película con los subtítulos. Asimismo, también se pretende saber si les ha dado tiempo a leerlos, si consideran que les han ayudado a comprender mejor lo que han visto, si creen que han tenido problemas a causa del subtitulado. De esta manera, se pueden comparar las respuestas de las encuestas, previas a la actividad experimental con las respuestas de este ejercicio, posterior al visionado y a sus actividades.

Por lo tanto, hemos elaborado las siguientes 5 preguntas dentro de este ejercicio para alcanzar tales fines:

A. Una vez contestadas las preguntas anteriores, hablemos un poco sobre esta experiencia. ¿Cómo se ha sentido al leer los subtítulos?

A esta pregunta, las repuestas de la mayor parte de los participantes del primer grupo han sido similares. Estos han afirmado que, a pesar de que al principio han sentido que están haciendo algo diferente, han estado muy a gusto. Además, añaden que han podido entender prácticamente todo el episodio y que los subtítulos los han ayudado considerablemente.

El alumnado del segundo grupo, en cambio, no ha dado muchos detalles acerca de los sentimientos despertados. Estos simplemente se han limitado a indicar que han podido seguir la película de manera óptima y que han entendido todo sin tener ningún problema.

B. ¿Le ha dado tiempo a leerlos?

En esta segunda pregunta ambos grupos coinciden en sus respuestas. El 90 % afirma haber tenido tiempo suficiente para leer el texto subtulado. Solo un 10 % considera que, en general, no ha habido inconvenientes, pero en algún momento no le ha dado tiempo a leerlo todo.

C. ¿Considera que le han distraído los subtítulos a la hora de comprender y escuchar el audio?

Esta cuestión también la vamos a tratar de manera conjunta en los dos grupos, ya que la respuesta de todos los participantes es la misma. Ninguno ha considerado que los subtítulos les hayan distraído, todo lo contrario. Todos afirman que les han ayudado y facilitado el visionado de la película.

D. ¿Considera que ha podido procesar tanto la información escrita como la auditiva?

Una vez más, las respuestas son prácticamente las mismas. Los integrantes de ambos grupos opinan no haber tenido ningún problema para procesar la información proveniente de los dos canales. Sin embargo, una pequeña parte de ellos reconoce que

en alguna ocasión la información escrita prevalecía sobre la oral, pero solo en situaciones concretas.

E. ¿Habría preferido ver la película con los subtítulos en la lengua materna (si la ha visto en español) / lengua meta (si la ha visto en rumano)?

A esta última pregunta el 100 % de los participantes del primer grupo, el cual visionó el capítulo subtítulo en español, ha afirmado que esta es la opción que prefieren, de esta manera han podido aprender nuevas palabras y entender mejor cómo funciona la lengua.

En el segundo grupo, en cambio, no todos están de acuerdo. Solo el 25 % considera que habría preferido ver la película subtítulo en español. El resto piensa que es más simple comprenderla si se visualiza en su lengua materna. Además, añaden que escuchar la pista original en español y leer el texto subtítulo en rumano es muy interesante, ya que les da la oportunidad de comparar la traducción de las palabras o expresiones.

4.3. Discusión de los resultados

Con el objetivo de resumir los resultados obtenidos en la actividad experimental y compararlos con los de la encuesta, vamos a ordenarlos de manera más visual en las siguientes 2 tablas:

En la Tabla 1, aparece señalado qué grupo de participantes ha obtenido mejores resultados en qué pregunta de la actividad experimental.

	<i>Grupo 1: subtitulación intralingüística</i>	<i>Grupo 2: subtitulación interlingüística</i>
<i>Rodear la palabra escuchada y dar su significado</i>	✓	
<i>Elegir la traducción correcta</i>	✓	
<i>Completar las oraciones</i>	✓	
<i>Elegir la afirmación verdadera</i>		✓
<i>Ordenar el diálogo</i>	✓	

Tabla 1

En la Tabla 2, se ha tratado de hacer una comparación entre algunas de las preguntas realizadas al alumnado antes de llevar a cabo la visualización de la película con las realizadas después de esta visualización. Así, se ha señalado con una marca de correcto si los participantes han contestado de manera similar en ambos momentos y con una marca de incorrecto si sus respuestas varían considerablemente.

<i>Pregunta de la encuesta</i>	<i>Pregunta de la actividad experimental</i>	<i>Coincidencia de respuestas</i>
¿Piensa que a veces no concuerda lo que se dice con lo que dicen los subtítulos? ¿Eso le molesta? Si fuera profesor, ¿utilizaría la visualización de vídeos con subtítulos como herramienta dentro del aula?	¿Cómo se ha sentido al leer los subtítulos?	✓
¿Considera que los subtítulos son una distracción?	¿Considera que le han distraído los subtítulos a la hora de comprender y escuchar el audio?	✓
¿Cree que ver un contenido con subtítulos exige demasiada concentración y que los estudiantes no pueden procesar tanto la información auditiva como la escrita? ¿Cree que al estar leyendo el oído no trabaja?	¿Considera que ha podido procesar tanto la información escrita como la auditiva? ¿Le ha dado tiempo a leerlos?	✓
¿Considera que los subtítulos en la lengua meta son más útiles que los subtítulos en la lengua materna?	¿Habría preferido ver la película con los subtítulos en la lengua materna / lengua meta?	X

Tabla 2

Por último, vamos a ver las conclusiones de nuestro estudio. En este último apartado, podremos averiguar si se cumple nuestra hipótesis y cuáles son las implicaciones y limitaciones de nuestro trabajo.

5. Conclusiones

Con el fin de terminar el presente trabajo, se extraerán las conclusiones finales de los datos obtenidos en el apartado de análisis y discusión. Asimismo, se expondrán las respuestas a los objetivos que se plantearon inicialmente en la introducción de este estudio y finalmente se verá si se cumple la hipótesis inicial. Por último, se explicarán las implicaciones pedagógicas y las limitaciones que hemos tenido.

En primer lugar, en lo relativo al primer objetivo (delimitar la utilidad del visionado con subtítulos en una L2 como estrategia de aprendizaje) es preciso indicar que esta tarea la hemos llevado a cabo por un lado, gracias a la investigación realizada en la revisión bibliográfica de los estudios previos en este tema, con los cuales se han podido establecer la fundamentación teórica y acotar la definición de estrategia de aprendizaje y subtitulación, así como los distintos tipos de cada uno de estos conceptos. Por otro lado, gracias al cuestionario en el que se les pregunta a los alumnos sobre si les parece útil o no esta estrategia y en su correspondiente comprobación a través de los ejercicios del postvisionado de la actividad experimental pudimos examinar esa utilidad nosotros mismos, partiendo de la base de que la mayoría de los autores a través de sus estudios realizados sí están de acuerdo en que la subtitulación es una herramienta muy útil a la hora de mejorar o aprender una lengua extranjera.

En segundo lugar, si nos fijamos en el segundo objetivo de nuestro trabajo (conocer la opinión de los estudiantes en cuanto al uso de la subtitulación como estrategia de aprendizaje), es preciso señalar que los resultados obtenidos son bastante positivos, pues la gran mayoría afirma que la subtitulación sí es una estrategia de aprendizaje apropiada; que la utilizan, aunque no demasiado; y que los subtítulos intralingüísticos son más útiles a la hora de aprender o mejorar una lengua extranjera que los interlingüísticos. Gracias a la Tabla 2 hemos podido contrastar las opiniones de los estudiantes antes y después del visionado y podemos observar que, salvo en un caso, estas siguen siendo las mismas. El único momento en el que hay un desacuerdo es en el hecho de que en un primer momento la mayoría afirma que los intralingüísticos son mejores pero posteriormente señalan que no habrían preferido ver la película con otros subtítulos. De aquí podemos concluir con que cada grupo ha sabido aprovechar el

visionado con los subtítulos que le hayan tocado y ha sentido que ello le ha sido útil y provechoso en su tarea.

Además, otra respuesta muy relevante es que el 50 % de los encuestados considera que los profesores mandan muy pocos ejercicios relacionados con la visualización de material audiovisual subtítuloado. En consecuencia, con esta última afirmación podemos entender que mientras que el alumnado sí está al tanto de lo que conlleva la utilización de los subtítulos, todavía existe un gran número de docentes que desconocen o ignoran las ventajas de trabajar con este tipo de material. Así, considero que es esencial formar a los futuros profesores de manera que tengan en cuenta esta estrategia y puedan emplearla para mejorar o explotar las destrezas comunicativas de sus estudiantes de una manera más amena, divertida y motivadora.

En tercer lugar, teníamos el objetivo de descubrir qué subtítulos ayudan más al estudiante de lenguas. Además, nuestra hipótesis inicial era que la subtitulación intralingüística favorece más al alumno que la interlingüística. De esta manera, gracias a la actividad experimental, se pudo observar que los integrantes del grupo que visualizó la película subtitulada en español obtuvieron mejores resultados en 4 de 5 ejercicios que el grupo contrario. Sin embargo, si nos fijamos en la Tabla 1 en la que se resumen los resultados de la actividad, un hecho transcendental que hay que comentar es que la única actividad en la que el segundo grupo sacó mejores notas reflejaba una comprensión de la información global de la película, mientras que las demás trataban de contenidos más específicos.

Por lo tanto, sí que podemos afirmar que nuestra hipótesis se cumple y que la subtitulación intralingüística es más útil para un estudiante de lenguas (tal y como ya opinaban nuestros participantes en la encuesta), según evidencian los resultados. Además, le permite al alumno captar expresiones específicas y culturales de un idioma, aumentar su vocabulario, mejorar la fonética y apreciar la relación entre la forma oral y escrita de las palabras. Sin embargo, hay que constatar también que la subtitulación interlingüística es más útil cuando se quiere tener una visión general del contenido visionado y entenderlo más fácilmente, sin atender a razones de aprendizaje lingüístico.

Asimismo, en lo que concierne a la aplicación práctica de nuestro trabajo, creemos que tal vez pueda ser de ayuda tanto a profesores como a estudiantes. Concretamente, a los docentes de idiomas que estén dispuestos a ofrecer a sus estudiantes una manera diferente de enseñar un idioma y, a lo mejor, más motivadora y divertida. En cuanto a los aprendientes, especialmente a aquellos que estén estudiando una lengua extranjera y que, por ser amantes del cine o simplemente por probar una técnica distinta a las tradicionales, quieran emplear esta estrategia para aprender, mejorar o repasar un idioma (tanto durante sus estudios como una vez terminada su formación educativa, pues se trata de una actividad que puede realizarse de manera autónoma y a la vez consciente).

Igualmente, consideramos que, como prácticamente cualquier trabajo de investigación, el nuestro también presenta algunas limitaciones. Entre estas, cabe destacar el número de informantes que participaron en el estudio. Si bien es cierto que dadas las circunstancias no se podía llevar a cabo con más (puesto que el estudio se realizó en Rumanía durante mis prácticas del máster y el número de estudiantes que asistieran a clase y tuvieran el mismo nivel no era muy elevado), sí que es cierto que para extrapolar conclusiones se necesita el mayor número posible de participantes.

Además, una vez analizados los resultados de las encuestas y de la actividad experimental, nos hemos dado cuenta de que algunas preguntas podían haberse formulado de manera distinta. Por un lado, las preguntas finales de reflexión postvisionado podían haber sido más similares a las de la encuesta realizada antes del visionado, ya que la comparación entre las respuestas de los alumnos se habría llevado a cabo más fácil y claramente. Por otro lado, algunas de las actividades para comprobar la comprensión de la película se podrían mejorar, en términos de claridad y objetividad.

No obstante, gracias a experiencias y a trabajos como el presente podemos mejorar en un futuro nuestros estudios. Además, nuestras limitaciones nos permiten proponer futuras líneas de investigación. Por ejemplo, en futuros estudios se podrían mejorar tanto las preguntas de la encuesta, como de la actividad experimental. Además, se podría investigar en un número mayor de centros (tanto a nivel nacional como internacional, y tanto en instituciones públicas como en privadas) y, por lo tanto, con un número mucho mayor de alumnos, pero siempre teniendo en cuenta que los grupos

experimentales sean del mismo nivel. Por último, también podríamos añadir entrevistas a los docentes de lenguas extranjeras y conocer así también su punto de vista al respecto.

Por último, nos gustaría concluir el trabajo con una cita de Díaz Cintas y Fernández Cruz (2008: 214): “In a society ruled by the power of the image and flooded by audiovisual programmes, it seems only natural that audiovisual subtitled material should play a more prominent role in foreign (...) language instruction”. Así, cerramos nuestro estudio afirmando que, dada la gran utilidad que hemos podido observar que ofrece la subtitulación como estrategia de aprendizaje, sería muy beneficioso sacarle más partido y dotarle de la importancia que se merece.

6. Bibliografía

- AENOR. (2003). *Subtitulado para personas sordas y personas con discapacidad auditiva. Subtitulado a través de teletexto. UNE 153010*. Madrid: AENOR.
- Álvarez, P. (2017). Una imagen vale más que mil palabras: La subtitulación como recurso didáctico en el aprendizaje de lenguas. *Revista electrónica de didáctica de la traducción y la interpretación*, 11, 16-32. Recuperado de: <https://bit.ly/2KFPZqJ>.
- Baixauli, L. (2012). *La subtitulación como herramienta en el aula de idiomas*. Nueva Delhi: Instituto Cervantes de Nueva Delhi. Recuperado de: <https://bit.ly/2kq80hV>.
- Bartoll, E. (2008). *Paràmetres per a una taxonomia de la subtitulació* (Tesis doctoral). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Recuperado de: <https://bit.ly/2KGkUTS>.
- Basanta, F. (2014). *Aplicaciones didácticas de la subtitulación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras* (Trabajo final de Grado). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado de: <https://bit.ly/2XLtcO9>.
- Belmonte, C. (2013). Accesibilidad Audiovisual: Subtitulación y Audiodescripción. *Cuarto de apero*, 1, 1-21. Recuperado de: <https://bit.ly/31dzdoV>.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis, SA.
- Beltrán, J., García-Alcañiz, E., Moraleda, M., Calleja, F. y Santiuste, V. (1987). *Psicología de la educación*. Madrid: Eudema.
- Bordón, T. (2000). La evaluación de la comprensión de textos escritos en aprendices de E/LE. *Carabela: La comprensión lectora en el aula de E/LE*, 48, 111-136. Recuperado de: <https://bit.ly/2XUmqWb>.
- Borrás, I. y Lafayette, R. (1994). Effects of multimedia courseware subtitling on the speaking performance of college students of French. *The Modern Language Journal*, 78(1), 61-75. Recuperado de: <https://bit.ly/2MMHJHY>.
- Caimi, A. (2006). Audiovisual translation and language learning: The promotion of intralingual subtitles. *JosTrans, The Journal of specialised Translation* 6, 85-98. Recuperado de: <https://bit.ly/2KcI44S>.

- Carbonero, M., Martín-Antón, L., Román, J., y Reoyo, N. (2010). Efecto de un programa de entrenamiento al profesorado en la motivación, clima de aula y estrategias de aprendizaje de su alumnado. *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 1(2), 117-138.
- Cassany, D., y Aranzabe, I. (2006). *El Portfolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de: <https://bit.ly/2QNz3Qh>.
- Chaume, F. (2003). *Doblatge i subtitulació per a la TV*. Vic: Eumo Editorial.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2003). *Promover el Aprendizaje de Idiomas y la Diversidad Lingüística. Plan de Acción 2004-2006*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de: <https://bit.ly/2Irbadm>.
- Comisión Europea. (2007). Una agenda política para el multilingüismo. *European Commission Press Release Database*. Recuperado de: <https://bit.ly/2XBKcpH>.
- Comisión Europea. (2011). *Study of the use of subtitling. The potential of subtitling to encourage foreign language learning and improve the mastery of foreign languages*. EACEA/2009/01. Bruselas: Media Consulting Group. Recuperado de: <https://bit.ly/2Iaxl8W>.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de: <https://bit.ly/2xbMxgP>.
- D'Ydewalle, G. y Van Rensbergen, J. (1989). 13 Developmental Studies of Text-Picture Interactions in the Perception of Animated Cartoons with Text. *Advances in Psychology*, 58, 233-248. Recuperado de: <https://bit.ly/2MEE11O>.
- D'Ydewalle, G., Van Rensbergen, J. y Pollet, J. (1987). Reading a message when the same message is available auditorily in another language: The case of subtitling. *Eye Movements: From Physiology to Cognition*, 1, 313-321. Recuperado de: <https://bit.ly/2X2eg0P>.
- Dansereau, D. (1985). Learning strategy research. *Thinking and learning skills*, 1, 209-239. Recuperado de: <https://bit.ly/2EtJKTx>.
- De Bot, K. (1986). The transfer of intonation and the missing data base. En E. Kellerman y M. Sharwood (Eds.), *Crosslinguistic influences in second language acquisition* (pp. 110-119). Nueva York: Pergamon.

- De Linde, Z., y Kay, N. (1999). Processing subtitles and film images: Hearing vs deaf viewers. *The Translator*, 5(1), 45-60. Recuperado de: <https://bit.ly/2ZjO9jz>.
- Diao, Y., Chandler, P. y Sweller, J. (2007). The effect of written text on comprehension of spoken English as a foreign language. *The American Journal of Psychology*, 120(2), 237-262. Recuperado de: <https://bit.ly/2Ww7v30>.
- Díaz J., y Fernández, M. (2008). Using subtitled video materials for foreign language instruction. En In: J. Díaz (Ed.), *The Didactics of Audiovisual Translation* (pp. 201-214). Ámsterdam: John Benjamins Publishing. Recuperado de: <https://bit.ly/2MVZZ1Z>.
- Díaz, J. (1997). Un ejemplo de explotación de los medios audiovisuales en la didáctica de lenguas extranjeras. En M. Cuéllar (Ed.), *Las nuevas tecnologías integradas en la programación didáctica de lenguas extranjeras* (pp.181-191). Valencia: Universitat de València. Recuperado de: <https://bit.ly/2WtVvPw>.
- Díaz, J. (2003). *Teoría y práctica de la subtitulación inglés/español*. Barcelona: Ariel. Recuperado de: <https://bit.ly/2KyL5f3>.
- Díaz, J. (2012). Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera. *Abehache: Revista da Associação Brasileira de Hispanistas*, 2(3), 95-114. Recuperado de: <https://bit.ly/2WxctRR>.
- Duff, A. (1989). *Translation*. Oxford: Oxford University Press.
- Figueras, N., North, B., Takala, S., Verhelst, N., y Van Avermaet, P. (2005). Relating examinations to the Common European Framework: A manual. *Language Testing*, 22(3), 261-279. Recuperado de: <https://bit.ly/2ZoU4DX>.
- Garza, T. (1991). Evaluating the Use of Captioned Video Materials in Advanced Foreign Language Learning. *Foreign Language Annals*, 24, 239-258. Recuperado de: <https://bit.ly/2F3Dly2>.
- Genovard, C. y Gotzens, C. (1990). *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana.
- Gómez, M. (2003). Estrategias de un modelo de aprendizaje: La televisión por satélite para la elaboración de planes de clases en la enseñanza del inglés. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 3(2), 159-169. Recuperado de: <https://bit.ly/2WozxgV>.
- Gottlieb, H. (1997). *Subtitles, translation & idioms*. Copenhagen: Universidad de Copenhagen. Recuperado de: <https://bit.ly/2KwwkJE>.

- Gottlieb, H. (2001). *Screen Translation. Six studies in subtitling, dubbing and voice-over*. Copenhagen: Centre for Translation Studies, Universidad de Copenhagen.
- Grillo, V. y Kawin, B. (1981). Reading at the movies: Subtitles, silence and the structure of the brain. *Post Script: Essays in Film and the Humanities*, 1, 25-32.
- Jakobson, R. (1959). *On Linguistic Aspects of Translation*. New York: Routledge.
- Javaloyes, M., Marugán de Miguelsanz, M., Román, J., y Catalina, J. (2014). Enseñar estrategias de aprendizaje. Perspectiva actual y papel del profesorado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 281-285. Recuperado de: <https://bit.ly/31blDSO>.
- Kikuchi, T. (1998): A review of research on the educational use of English captioned materials in Japan. *Memoirs of Numazu College of Technology* 32, 147-160. Recuperado de: <https://bit.ly/2WrLNwY>.
- King, J. (2002). Using DVD feature films in the EFL classroom. *Computer Assisted Language Learning*, 15(5), 509-523. Recuperado de: <https://bit.ly/2ZfZbWS>.
- Koolstra, C., Peeters, A. y Spinhof, H. (2001). Argumenten voor en tegen ondertitelen en nasynchroniseren van televisieprogramma's. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 23(3), 83-105. Recuperado de: <https://bit.ly/2wJsfdc>.
- Lambert, W. (1981): Choosing the languages of subtitles and spoken dialogues for media presentations: Implications for second language education. *Applied Psycholinguistics* 2(2), 133-145. Recuperado de: <https://bit.ly/2I4ZAFP>.
- Liu, D. (2014). On the Classification of Subtitling. *Journal of Language Teaching & Research*, 5(5), 1103-1110. Recuperado de: <https://bit.ly/2WU6HZP>.
- Lonergan, J. (1989). *Video in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lorenzo, A. (2011). *Desarrollo de un sistema de sincronización de subtítulos para subtitulación de programas de TV en directo* (Trabajo fin de máster). Universidad Carlos III de Madrid: Madrid. Recuperado de: <https://bit.ly/2I285I4>.
- Monereo, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Nogueroles, M. y Blanco, A. (2018). *Las estrategias de aprendizaje de segundas lenguas*. Madrid: Arco/Libros-La Muralla.

- Olivares, J., Olivares, P., Yuberto, A., y Roy, M. (2015). *El Ministerio del Tiempo* [serie de televisión]. España: Netflix.
- O'Malley, J., Chamot, A., Stewner- Manzanares, G., Kupper, L., y Russo, R. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language learning*, 35(1), 21-46. Recuperado de: <https://bit.ly/2GVFSge>.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publishers.
- Paris, S. (1988). Models and metaphors of learning strategies. En C.E. Weinstein, E. T. Goetz, y P. A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies* (pp. 299-321). San Diego: Academic Press.
- Parlato, S. (1986). *Watch your Language: Captioned Media for Literacy*. Silver Spring: T. J. Publishers.
- Pavesi, M. (2002). Sottotitoli: Dalla semplificazione nella traduzione all'apprendimento linguistico. *Cinema: Paradiso delle Lingue. I Sottotitoli nell'Apprendimento Linguistico. Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 35(1-2), 127-142. Recuperado de: <https://bit.ly/2MAAt02U>.
- Pereira, A. (2005). El subtitulado para sordos: estado de la cuestión en España. *Quaderns: Revista de traducció*, (12), 161-172. Recuperado de: <https://bit.ly/2K1IyLb>.
- Pérez, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación*, 126, 121-138. Recuperado de: <https://bit.ly/2FULqaC>.
- Politzer, R., y McGroarty, M. (1985). An exploratory study of learning behaviors and their relationship to gains in linguistic and communicative competence. *Tesol Quarterly*, 19(1), 103-123. Recuperado de: <https://bit.ly/2EHfbd7>.
- Pozo, J. y Postigo, Y. (1993). Las estrategias de aprendizaje como contenido del currículo. En C. Monereo (Compil.), *Las estrategias de aprendizaje: Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Domènech.
- Rodríguez, M., y García-Merás, E. (2005). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(4), 1-9. Recuperado de: <https://bit.ly/2KzF533>.
- Rodríguez, M., y García-Merás, E. (2005). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(4), 1-10. Recuperado de: <https://bit.ly/2KzF533>.

- Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. En A.L. Wenden y J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 15-30). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TFSOL Quarterly*, 9(1), 41-51. Recuperado de: <https://bit.ly/2ESEQiA>.
- Schmeck, R. (1988). An introduction to strategies and styles of learning. En R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 13-59). New York: Plenum Press.
- Schunk, D. (1991). *Learning theories. An educational perspective*. New York: McMillan.
- Selmes, I. (1988). *La mejora de las habilidades para el estudio*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Stern, H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Talaván, N. (2009). *Aplicaciones de la traducción para mejorar la comprensión del inglés* (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado de: <https://bit.ly/2MPI0vg>.
- Talaván, N. (2011). A Quasi-Experimental Research Project on Subtitling and Foreign Language Acquisition. En L. Incalcaterra McLoughlin, M. Biscio y M. Áine Ní Mhainnín (Eds.), *Audiovisual Translation Subtitles and Subtitling*, (pp. 197-218). Oxford: Peter Lang. Recuperado de: <https://bit.ly/31ggLMp>.
- Tamayo, A. (2015). *Estudio descriptivo y experimental de la subtitulación en TV para niños sordos. Una propuesta alternativa* (Tesis doctoral). Castellón de la Plana: Universitat Jaume I. Recuperado de: <https://bit.ly/31fgg4Z>.
- Valle, A., Barca, A., González, R., y Núñez, J. (1999). Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual. *Revista latinoamericana de Psicología*, 31(3), 425-461. Recuperado de: <https://bit.ly/2Wn8Fh4>.
- Valle, A., González, R., Cuevas, L., y Fernández, A. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de psicodidáctica*, (6), 53-68. Recuperado de: <https://bit.ly/2EugwT1>.
- Vos, J. (2017). *La subtitulación de humor vinculado con la cultura en la película Ocho apellidos catalanes* (Trabajo final de Máster). Utrecht: Universidad de Utrecht. Recuperado de: <https://bit.ly/31kk8lr>.

- Weinstein, C. y Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New York: McMillan.
- Wesche, M. (1977). *Learning behaviors of successful adult students on intensive language training*. Ottawa, Ontario: Public Service Commission of Canada.
- Wong, P. (2010). *The effectiveness of learning vocabulary through English news subtitles: a case study with Hong Kong ESL learners* (Tesis doctoral). Hong Kong: The University of Hong Kong. Recuperado de: <https://bit.ly/2IxIwaz>.
- Zanón, N. (2012). Justificación teórico-práctica del uso de los subtítulos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Trans. Revista de traductología, (16), 23-37. Recuperado de: <https://bit.ly/2I2Wq5k>.

7. Anexos

7.1. Encuesta

La subtitulación como estrategia de aprendizaje del español como LE

Tus datos personales (como el nombre y el correo electrónico) no serán compartidos ni publicados.

***Obligatorio**

Dirección de correo electrónico *

Tu dirección de correo electrónico

Nombre y apellido *

Tu respuesta

¿Qué ventajas considera que tiene el uso de los subtítulos en la lengua meta (el español, en este caso)? ¿Y en la materna? *

Tu respuesta

¿Qué desventajas considera que tiene el uso de subtítulos en la lengua meta? ¿Y en la materna? *

Tu respuesta

¿Cree que al estar leyendo el oído no trabaja? *

☐ Sí

☐ No

¿Piensa que ver los contenidos doblados cambia mucho del original? *

☐ Sí

☐ No

¿Piensa que a veces no concuerda lo que se dice con lo que dicen los subtítulos? ¿Eso le molesta? *

☐ Sí

☐ No

¿Considera que los subtítulos son una distracción? *

☐ Sí

☐ No

¿Cree que ver un contenido con subtítulos exige demasiada concentración y que los estudiantes de una lengua no pueden procesar tanto la información auditiva como la escrita? *

☐ Sí

☐ No

Si fuera profesor, ¿utilizaría la visualización de vídeos con subtítulos como herramienta dentro del aula? *

☐ Sí

☐ No

¿Considera que los subtítulos en la lengua meta son una estrategia de aprendizaje de una lengua extranjera? *

☐ Sí

☐ No

¿Considera que los subtítulos en la lengua materna son una estrategia de aprendizaje de una lengua extranjera? *

☐ Sí

☐ No

¿Considera que los subtítulos en la lengua meta son más útiles a la hora de aprender un idioma que los subtítulos en la lengua materna? *

☐ Sí

☐ No

¿Le recomendaría a un estudiante de su lengua materna ver contenidos con subtítulos en el idioma meta para aprender? *

☐ Sí

☐ No

Cuando visualiza una película, una serie o un vídeo en una lengua distinta de la materna, ¿utiliza subtítulos? *

- ☐ Sí, siempre
- ☐ No, nunca
- ☐ A veces

¿Con qué frecuencia visualiza series o películas en español con subtítulos en español? *

	0	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

¿Con qué frecuencia visualiza series o películas en español con subtítulos en la lengua materna (el rumano, en este caso)? *

	0	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

¿Le mandan dentro o fuera del aula visualizar vídeos con subtítulos? *

- ☐ Sí, mucho
- ☐ Sí, bastante
- ☐ Sí, poco
- ☐ No, nunca

ENVIAR

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

7.2. Actividad experimental

Nombre y apellido:

Visualización de la película con subtítulos en ☐ español ☐ rumano

1. ¿Cuál de las siguientes palabras ha oído durante la visualización de la película?

¿Podría explicar en pocas palabras cuál es su significado?

- ☐ Mamarracho
- ☐ Espejo
- ☐ Despacho
- ☐ Profesor
- ☐ Periodista
- ☐ Fiesta
- ☐ Heridos
- ☐ Estúpido
- ☐ Chaval
- ☐ Loqueros
- ☐ Broma
- ☐ Conquista
- ☐ Mapa

2. ¿Cuál considera que es la traducción correcta de las siguientes expresiones que se dicen en la película?

- No vengo a confesaros
 - Nu am venit să vă spovedesc
 - Nu am venit să mărturisesc
 - Nu am venit să vă povestesc
- Había perdido el juicio
 - Judecătorul a murit
 - El și-a pierdut mințile

- El a perdut procesul
- Brindemos por ello
 - Să o oferim pentru asta
 - Să bem pentru asta
 - Să luptăm pentru asta
- Te va a molar
 - Veți fi molari
 - O să te urască
 - O să-ți placă
- Estamos a tomar por saco
 - Suntem foarte departe
 - Vom lua cu sacul
 - Suntem foarte obosiți
- Estás fuera de servicio
 - Ești suspendat de la serviciu
 - Ai ieșit de la serviciu
 - Nu mergi azi la serviciu

3. Complete la frase con la palabra que falta:

- No sabes la (alegría/felicidad/tristeza)_____que me das.
- Pásame con el jefe, (por favor/ahora mismo/reina)_____.
- ¿Vas a hacer algo este (fin de semana/puente/finde)_____?
- Felicitado por Protección Civil por su actuación en el (atentado/11-M/accidente)_____.
- ¿Esto qué es, una_____ (broma/chiste/mentira) o algún nuevo método psicológico de mierda?
- ¿Se imagina que los romanos hubieran tenido acceso a unas (escopetas/bombas/ametralladoras)_____?
- El origen del Ministerio se remonta a los (Reyes Católicos/musulmanes/romanos)_____.
- Aquí trabajan (hombres/delegados/funcionarios) españoles de distintas épocas.

- Ya. O sea, que la (puerta/máquina/llave)_____del tiempo existe, y además es española...

4. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones es verdadera?

- ☐ La misión del ministerio es que la historia no cambie
- ☐ La misión del ministerio es mejorar el presente

- ☐ Julián Martínez viene del siglo XX
- ☐ Alonso de Entrerríos viene del siglo XVI
- ☐ Emilia Folch viene del siglo XVII
- ☐ Irene viene del siglo XXI

- ☐ No se puede viajar al futuro
- ☐ Sí se puede viajar al futuro

- ☐ Las personas que trabajan en el ministerio sí envejecen
- ☐ Las personas que trabajan en el ministerio no envejecen
- ☐ La mujer de Julián ha muerto en un accidente
- ☐ La mujer de Julián se ha suicidado
- ☐ La mujer de Julián está viva

- ☐ Emilia es antigua e inteligente
- ☐ Emilia es moderna e inteligente
- ☐ Emilia es moderna y peligrosa

- ☐ Alonso es un hombre honorable
- ☐ Alonso es un criminal

☐ Alonso no es un patriota

☐ Julián es médico

☐ Julián es bombero

☐ Julián es paramédico

5. Ordene el siguiente diálogo de la película:

☐ Su examen psicológico especifica que no está capacitado para seguir trabajando de paramédico.

☐ Yo. A menudo, las cosas no son como queremos... Usted lo sabe bien: no vive la vida que le gustaría vivir, ni con quien le gustaría vivirla. Nosotros le estamos dando otra. Una poco común, pero otra.

☐ Empezaremos la búsqueda de inmediato. Usted se incorpora mañana.

☐ Entonces... o trabajo para ustedes...

☐ ¿Quién ha escrito esto?

☐ Me incorporo mañana... ¿a dónde?

☐ Aún no me han hecho las pruebas...

☐ ...o ingresa en un psiquiátrico.

☐ Aquí. Bienvenido al Ministerio del Tiempo.

☐ Están aquí. Lea. (Leyendo) Debido a sus demostradas tendencias autodestructivas, constituye un peligro para sí mismo y los que le rodean, por lo que se aconseja su internamiento en un centro especializado... Julián le mira horrorizado.

☐ No... no...

6. Una vez contestadas las preguntas anteriores, hablemos un poco sobre esta experiencia.

¿Cómo se ha sentido al leer los subtítulos?

¿Le ha dado tiempo a leerlos?

¿Considera que le han distraído los subtítulos a la hora de comprender y escuchar el audio?

¿Considera que ha podido procesar tanto la información escrita como la auditiva?

¿Habría preferido ver la película con los subtítulos en la lengua materna (si la ha visto en español)/lengua meta (si la ha visto en rumano)?